

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

TESIS DOCTORAL

PROCESOS DE FORMACIÓN CAMPESINOS Y DISPUTA TERRITORIAL PARA CONSTRUIR SOBERANÍA ALIMENTARIA

**Análisis de experiencias impulsadas por organizaciones de
La Vía Campesina en Brasil y País Vasco**

Autora: Beatriz Casado Baidés

Dirigida por: Zesar Martínez

2018

Agradecimientos

Son muchas las personas que de una forma u otra, han participado y colaborado con este proceso de investigación, y muchas también las que me han ayudado y acompañado personalmente en estos siete años. A todas y todos muchas gracias, sin vuestra participación, colaboración y apoyo, este proceso no habría sido posible.

En primer lugar, agradecer a Zesar Martínez compañero y director de esta tesis doctoral, su apoyo y comprensión incondicional, y sobre todo su entusiasmo. Eskerrik asko Zesar, por ser un faro en el camino que me ha dado la confianza para perderme y encontrarme, por ayudarme a centrar y madurar las ideas, por soñar conmigo, por construir y crecer juntos en este proceso, por tu forma de estar ahí siempre, por tantas cosas compartidas y por todas las que nos quedan por compartir.

A todas y todos los Sin Tierra del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) por llevar más de 30 años, luchando y generando conocimiento desde y con vuestra lucha, que contribuye e inspira a otras muchas. A Janaina y Judite Stronzake, por abrirme todas las puertas y enseñarme el significado de la pedagogía del ejemplo. A la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), por la experiencia única que es conocer y poder ser parte de ese semillero de militantes internacionalistas. Agradecimiento especial para mi Turma Latinoamericana Sumak Kawsay, con la que tantas cosas compartí y aprendí. Al Residencia Agracia de la UnB, a la *Turma Marias da Terra*. Mi más sincera y profunda admiración y agradecimiento a Rafael, Zarref, Paola, Linda, Marco, Geraldo, Eliete, Pasquetti, Anabela, Adriana y Katty; por confiar en mí, por enseñarme la labor de acompañamiento político pedagógico, por hacerme sentir parte de un colectivo, por enseñarme desde la práctica a labrar y disputar el latifundio de la academia. Y a todas las personas que durante los tres años de estancia en Brasil, me hicieron sentir en casa. Obrigada!

A todas y todos los que han contribuido a que Baserritik Mundura hunda sus raíces en Brasil y brote en el País Vasco. Especialmente a Gonzalo, Silvia, Xarles, Unzalu, Unai, Jokin, Yolanda, Zesar y Efren por poner los mimbres y a EHNE-Bizkaia y al Instituto Hegoa por su apoyo institucional. Agradecimiento especial a Berta, Mirene, Esti, Ali, Alazne y Janaina por vuestra dedicación y enegía para cultivar y acompañar la primera edición. Y como no, un agradecimiento muy especial a todas las personas de la Turma Piztu da Hazia! por hacer que Baserritik Mundura naciera con tanta fuerza y de una forma tan bonita. Eskerrik asko!

También quiero hacer un agradecimiento especial a personas que desde diferentes lugares y por diferentes motivos, incluso sin saberlo, han sido parte importante de este proceso: Leto, Panta, Marisa, Claudia, Mercedes, Ana Esther, Breno. Gracias!

A mi familia un agradecimiento sin fin por su apoyo incondicional, y sobretodo por su comprensión hacia todas las opciones que he tomado en mi vida, a pesar de que siempre me hacen estar lejos. A Miren, mi agradecimiento más profundo, hemos conseguido compartir este proceso, tanto en Brasil como en el País Vasco. No hay palabras para agradecer la vida y los sueños compartidos, tu paciencia, cariño, confianza, ánimos, ayuda, comprensión y apoyo en todo momento, han sido esenciales para desarrollar y conseguir concluir este proceso.

Siete años de aprendizajes continuos, tanto en Brasil como en el País Vasco, algunos más fáciles que otros, aprendizajes personales y colectivos, todos ellos fundamentales para sembrar, cultivar y cosechar los frutos de este proceso de investigación. Como no podía ser de otra forma los frutos son muchos, de diferentes naturalezas, algunos de ellos personales, pero sobretodo (y esto es lo que les da mayor sentido) colectivos.

Resumen

El tema de estudio de este trabajo de investigación son los procesos de formación impulsados por organizaciones de La Vía Campesina (LVC), analizando sus modelos formativos y sus propuestas pedagógicas y políticas. Diferentes motivos justifican el interés y la pertinencia de investigar estos procesos formativos. Por un lado, la utilidad que les confieren las propias organizaciones campesinas para fortalecerse y avanzar en la territorialización de sus agendas contrahegemónicas. Por otro lado, la apertura de debates y las innovaciones que aportan este tipo de experiencias en relación al modelo formativo hegemónico en las universidades públicas; así como, el tipo de relación universidad-agentes sociales (en este caso organizaciones campesinas) que plantean. Además, este trabajo pretende poner en valor los aportes epistémicos y pedagógicos que realizan las organizaciones campesinas de LVC.

A través del marco conceptual y teórico empleado, esta investigación plantea que para entender cómo se construye la hegemonía y la contrahegemonía en el sistema agroalimentario, es necesario conocer cómo operan estas lógicas a nivel material e inmaterial atravesando diferentes ámbitos de la vida, concretamente en este trabajo ponemos el foco de análisis en el ámbito epistémico, pedagógico y académico. El ámbito de los saberes, la producción de conocimiento y lo educativo/formativo ha sido identificado por las organizaciones de LVC como un territorio inmaterial a disputar, un ámbito de lucha estratégico y prioritario para enfrentar el control y la apropiación del conocimiento campesino por parte del poder corporativo, así como la imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros de formación, investigación y construcción de conocimiento. Dicha disputa se lleva a cabo de diferentes formas, en este trabajo analizamos cómo se desarrolla a través de experiencias educativas propias (cursos no oficiales y escuelas campesinas autónomas), pero también a través de experiencias desarrolladas en colaboración con instituciones educativas oficiales (cursos oficiales de diferentes niveles formativos, incluyendo cursos de grado y posgrado). Sus modelos formativos y sus propuestas pedagógicas y políticas confrontan las concepciones y las prácticas hegemónicas de educación, de saber, de pedagogía, de escuela, de universidad, de investigación y de sistema agroalimentario. De esta forma, el trabajo plantea que la disputa de territorios educativos se enmarca en una disputa territorial más amplia (material e inmaterial) entre diferentes proyectos para el mundo rural, que representan modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos.

Todo ello en el marco de una articulación internacional como LVC tiene su expresión a nivel global pero también en Euskal Herria. En este trabajo se constata que las organizaciones de LVC-Sudamérica, especialmente las organizaciones de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina), a través de sus experiencias de formación han construido modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas de matriz popular y campesina, y llevan décadas disputando territorios educativos y confrontando el modelo académico y epistémico hegemónico. Concretamente se realiza una profundización teórica sobre la experiencia educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, y se analiza la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), de forma empírica a través de una doble aproximación metodológica, el método etnográfico y la sistematización de experiencias. Esta escuela del MST es una experiencia referencial que ha inspirado a nivel pedagógico y metodológico a otras experiencias formativas dentro y fuera de LVC. En este trabajo se describe y analiza cómo la metodología pedagógica de la ENFF se lleva a la práctica tanto en *cursos propios* como en *cursos oficiales* desarrollados en colaboración con universidades públicas. Además, el aporte empírico de este trabajo incluye la descripción y análisis del proceso de diseño y puesta en marcha de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura, así como la identificación de aprendizajes a través de la sistematización de su primera edición. Una experiencia piloto en el ámbito universitario vasco, organizada conjuntamente por el sindicato agrario EHNE-Bizkaia (miembro de LVC) y el Instituto Hegoa de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), cuya propuesta pedagógica y modelo formativo se inspira y adapta a la realidad vasca la experiencia educativa de la ENFF/MST.

ÍNDICE

Introducción.....	10
Fundamentación epistemológica y metodológica	18

BLOQUE TEÓRICO

Disputa territorial y superación de lógicas de subordinación
en el ámbito de las luchas campesinas

CAPÍTULO 1. Disputas territoriales y principales subordinaciones que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación y dominación del sistema agroalimentario	38
--	-----------

1. Aproximación al contexto agroalimentario global.....	40
2. Disputa territorial, territorialización material e inmaterial de modelos de vida en conflicto.....	47
3. Territorialización del capital en las realidades rurales y en el sistema agroalimentario: principales agentes, mecanismos y consecuencias	56
3.1. Principales agentes: poder corporativo, agronegocio e hidronegocio	56
3.2. Apropiación del territorio y del sistema agroalimentario: acaparamiento de tierras y mares	71
3.3. Políticas que favorecen la apropiación del sistema agroalimentario y el territorio.....	75

CAPÍTULO 2. Propuestas y estrategias de La Vía Campesina para enfrentar y superar las subordinaciones que sufre el campesinado.....	93
--	-----------

1. Perspectiva territorial, propuestas políticas y conceptuales, y estrategias que definen la agenda contrahegemónica de LVC.....	95
2. La formación política como estrategia clave para la superación de subordinaciones en el ámbito agroalimentario y la territorialización contrahegemónica	114
3. ¿Qué tipo de formación/educación necesita y construye LVC para avanzar en sus propuestas?	130

CAPÍTULO 3. La propuesta pedagógica del MST y su concepción de formación/educación.....	148
--	------------

1. Aproximación a la concepción de formación y educación construida por el MST	151
2. Fases del proceso de elaboración teórica de la propuesta pedagógica del MST y de su lucha por una escuela del campo.....	158
2.1. Primera fase de 1979 a 1991	162

2.2. Segunda fase de 1991 a 1995	164
2.3. Tercera fase de 1996 a 2000.....	166
2.4. Cuarta fase de 2001 a 2007.....	172
2.5. Quinta fase de 2007 a 2017.....	174
3. Fuentes pedagógicas de la propuesta educativa del MST.....	177
3.1. Educación popular: pedagogía de las y los oprimidos	179
3.2. Pedagogía socialista.....	181
3.3. La Pedagogía del Movimiento Sin Tierra	187
3.3.1. Pedagogía de la lucha social.....	190
3.3.2. Pedagogía de la organización colectiva	192
3.3.3. Pedagogía de la Tierra.....	195
3.3.4. Pedagogía de la cultura	197
3.3.5. Pedagogía de la historia	200
3.3.6. La Pedagogía del Movimiento y la escuela del MST.....	202
3.3.7. Avances y límites de la formulación de la Pedagogía del Movimiento	208
3.4. Educación del Campo	209
4. Tipos de cursos que desarrolla el MST.....	218

BLOQUE EMPÍRICO

Contextualización y análisis de experiencias

CAPÍTULO 4. La Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST y la sistematización de los Cursos Latinos..... 224

1. La ENFF y la formación de militantes de movimientos sociales.....	228
2. La propuesta pedagógica de la ENFF a través de la experiencia de los Cursos Latinos ...	243
2.1. Antecedentes históricos de los Cursos Latinos de la ENFF	244
2.2. Principios, objetivos y metas que guían los Cursos Latinos de la ENFF	246
2.3. Metodológica pedagógica de los cursos Latinos de la ENFF	248
2.3.1. Metodología del ambiente educativo	249
2.3.2. Tiempos educativos, dimensiones pedagógicas de la ENFF y de los Cursos Latinos	252
3. Balance de participación de 8 años de Cursos Latinos de la ENFF	267
4. Aprendizajes, límites y desafíos de la experiencia de los Cursos Latinos de la ENFF	274
4.1. En relación al fortalecimiento organizativo y construcción de alianzas: diversidad, unidad, diálogo de saberes e internacionalismo.....	277
4.2. En relación a la propuesta metodológica y pedagógica de los Cursos Latinos	281
4.3. En relación al acompañamiento político pedagógico del proceso	290
4.4. En relación a los contenidos teóricos y profesorado colaborador.....	291
4.5. En relación a la incorporación de debates feministas y participación de mujeres y hombres	295
4.6. En relación al impacto de los cursos en las organizaciones y países de origen.....	296

CAPÍTULO 5. El método pedagógico de la ENFF en un curso de posgrado:

El Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia..... 301

1. Antecedentes de la experiencia analizada: Educación del Campo y Residencia Agraria .. 305
2. El curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia y su propuesta pedagógica..... 320
 - 2.1. Contextualización del curso, propósitos y diseño de la propuesta pedagógica..... 320
 - 2.2. Tres ejes de formación que dialogan en los territorios y en el espacio universitario 323
 - 2.3. Descripción y análisis del perfil de las/los estudiantes del curso..... 329
 - 2.4. Elementos destacables del método pedagógico del curso
 - Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia 333
 - 2.4.1. Construcción de ambiente educativo y acompañamiento político pedagógico 334
 - 2.4.2. Alternancia y organicidad en los territorios..... 338
 - 2.4.3. La mística en el curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia 349
3. Aprendizajes, límites y desafíos identificados en esta experiencia 358

CAPÍTULO 6. Baserritik Mundura: Sistematización de una experiencia piloto en

el País Vasco inspirada en la propuesta pedagógica de la ENFF..... 374

1. Aproximación al contexto agrario y rural vasco..... 378
2. Antecedentes de la experiencia Baserritik Mundura..... 396
3. Construcción y diseño de una propuesta formativa con identidad propia y diferenciada en el ámbito universitario vasco..... 407
 - 3.1. Primera Fase (2012-2013) Diagnostico-mapeo y conocimiento directo de experiencias formativas sobre agroecología y soberanía alimentaria en otros contextos 409
 - 3.2. Segunda Fase (enero-mayo 2014) Redacción de la propuesta inicial, presentación pública de la iniciativa y recogida de aportes 409
 - 3.3. Tercera Fase (junio 2014-abril 2015) Incorporación de aportes y búsqueda de apoyos para la primera edición piloto..... 412
 - 3.4. Cuarta Fase (mayo-diciembre 2015) Finalización del diseño, preparación de equipos y materiales para su puesta en marcha 413
4. La propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura:
 - una propuesta en construcción permanente 422
 - 4.1. Una forma diferente de concebir y construir el curso: el método de los principios..... 424
 - 4.2. Construcción de ambiente educativo, dimensiones pedagógicas y acompañamiento político pedagógico 427
 - 4.3. Investigación-acción, alternancia y organicidad en los territorios:
 - tres claves del proceso pedagógico 436
 - 4.4. Descripción y análisis del perfil de las y los estudiantes de la primera edición 453

5. Aprendizajes, límites y desafíos identificados en la primera edición	
del curso Baserritik Mundura	458
5.1. En relación a la propuesta pedagógica y metodológica	465
5.1.1. Perspectiva de educación popular y propuesta pedagógica y metodológica	465
5.1.2. En relación a la forma de organizar el curso en sistema de alternancia.....	479
5.1.3. En relación a la organicidad de las y los participantes	
(Núcleos Territoriales y Equipos de Trabajo)	484
5.1.4. En relación a la forma de trabajar la dimensión mística y lúdico-cultural.....	489
5.2. En relación al acompañamiento político pedagógico del proceso y la CPP	493
5.3. En relación a los contenidos teóricos, asignaturas y equipo docente	501
5.4. En relación a la transversalidad de la perspectiva feminista y del euskera.....	507
CAPÍTULO 7. Conclusiones.....	513
Referencias Bibliográficas	564
Listado de siglas	575
Listado de tablas	577
Listado de imágenes.....	578
Listado de gráficos.....	579

INTRODUCCIÓN

El tema de estudio de este trabajo de investigación son los procesos de formación impulsados por organizaciones de La Vía Campesina (LVC), analizando sus modelos formativos y sus propuestas pedagógicas y políticas. Diferentes motivos pueden justificar el interés y la pertinencia de investigar esos procesos formativos. Por un lado, la utilidad que les confieren las propias organizaciones campesinas para fortalecerse y avanzar en la territorialización de sus agendas contrahegemónicas. Por otro lado, por la apertura de debates y las innovaciones que aportan este tipo de experiencias en relación al modelo formativo hegemónico en las universidades públicas; así como, por el tipo de relación universidad-agentes sociales (en este caso organizaciones campesinas) que plantean. Además, este ha sido el eje de reflexión central del trabajo, para poner en valor y reconocer los aportes epistémicos y pedagógicos que realizan las organizaciones campesinas de LVC.

El ámbito de los saberes y la construcción de conocimiento, lo educativo/formativo ha sido identificado como un territorio inmaterial a disputar, un ámbito de lucha estratégico prioritario por parte de las organizaciones de LVC. Dicha disputa se lleva a cabo a través de experiencias educativas propias (cursos no oficiales y escuelas campesinas autónomas), pero también de experiencias desarrolladas en colaboración con instituciones educativas oficiales (cursos oficiales de diferentes niveles formativos, incluyendo cursos de grado y posgrado). A través de sus modelos formativos y sus propuestas pedagógicas y políticas confrontan las concepciones y las prácticas hegemónicas de educación, de saber, de pedagogía, de escuela, de universidad y de sistema agroalimentario. Todo ello en el marco de LVC tiene su expresión a nivel global pero también tienen su expresión en Euskal Herria.

En este trabajo concretamente analizamos los modelos formativos y las propuestas pedagógicas y políticas que caracteriza los procesos de formación de las organizaciones de LVC-Sudamérica, especialmente del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil a través de la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Esta escuela del MST es una experiencia referencial que ha inspirado a otras experiencias formativas dentro y fuera de LVC, en este trabajo se describe y analiza cómo la metodología pedagógica de la ENFF se lleva a la práctica tanto en *cursos propios* como en *cursos oficiales* desarrollados en colaboración con universidades. Pero el aporte empírico de este trabajo también incluye la descripción y análisis del proceso de diseño y puesta en marcha de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura, una experiencia formativa piloto en el ámbito universitario vasco cuya propuesta pedagógica se ha inspirado en la experiencia educativa de la ENFF/MST.

Todo ello, ha sido fruto de la curiosidad inicial que me llevo a iniciar este trabajo de investigación: conocer de primera mano los procesos de formación política y agroecológica desarrollados por el MST en Brasil. Quería conocer sus escuelas y su propuesta pedagógica, todo lo que había leído al respecto me hacía pensar que tenían una forma muy diferente de entender lo educativo, de relacionarse con las instituciones educativas oficiales, y de construir procesos de formación donde lo educativo, lo político y lo emocional estaban intrínsecamente unidos; una forma diferente de la que podíamos aprender muchas cosas las organizaciones y movimientos sociales de nuestro contexto. Así se lo planteé a Zesar Martínez la primera vez que quedamos en 2011 para empezar a darle vueltas a estas ideas, que no han dejado de evolucionar y crecer desde entonces. Lo que no imaginábamos cuando empezamos a pensar este trabajo es que conseguiríamos aplicar parte de los aprendizajes de la experiencia educativa del MST y de la ENFF a una experiencia formativa en el contexto vasco, cuestión que también ha respondiendo a otra de mis inquietudes iniciales, quería que el trabajo de investigación fuera de utilidad, contribuyese de alguna forma a algún proceso colectivo, y así ha sido.

A continuación presentamos los objetivos y preguntas de investigación que han guiado este trabajo, y cerramos este apartado introductorio presentando la estructura del mismo y los capítulos que lo componen.

Objetivos y preguntas de investigación.

Los objetivos que han guiado la realización de este trabajo de investigación son los siguientes:

1. Identificar las principales subordinaciones que sufre el campesinado, los principales agentes que las generan y las consecuencias para el sistema agroalimentario y los territorios, a nivel global y en el País Vasco.
2. Analizar por qué las organizaciones de LVC consideran la formación política y agroecológica como un elemento estratégico clave para avanzar en sus propuestas y superar las relaciones de subordinación en el ámbito agroalimentario.
3. Averiguar qué tipo de formación/educación necesitan y construyen las organizaciones de LVC, y cuáles son los principales elementos y principios filosóficos, pedagógicos y organizativos que la caracterizan.
4. Describir y analizar en qué consiste y cómo ha sido construida la propuesta o método pedagógico del MST de Brasil, y cómo se desarrolla en la ENFF tanto en cursos propios, como en cursos oficiales de posgrado que desarrolla en colaboración con universidades públicas.
5. Describir y analizar cómo ha sido construida la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura, qué elementos lo dotan de identidad propia y diferenciada en el contexto vasco; así como los aprendizajes, límites y desafíos que se desprenden de su primera edición.
6. Identificar qué debates epistemológicos y pedagógicos abren las experiencias analizadas en relación al modelo universitario oficial.

Estos objetivos los hemos formulado también como preguntas de investigación para ganar en concreción y guiar de forma más precisa el desarrollo de los capítulos y los análisis que abordamos en cada uno de ellos. Las preguntas de investigación formuladas son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las principales subordinaciones que sufre el campesinado, los principales agentes que las generan y las consecuencias para el sistema agroalimentario y los territorios a nivel global y en el País Vasco?
2. ¿Por qué las organizaciones de LVC consideran la formación política y agroecológica como un elemento estratégico clave para avanzar en sus propuestas y superar las relaciones de subordinación en el ámbito agroalimentario?
3. ¿Qué tipo de formación/educación necesitan y construyen las organizaciones de LVC y qué elementos y principios filosóficos, pedagógicos y organizativos la caracterizan?
4. ¿Cómo ha sido construida y en qué consiste la propuesta pedagógica de la ENFF/MST (Brasil), y cómo se desarrolla en los cursos de posgrado desarrollados en colaboración con universidades?
5. ¿Cómo ha sido construida la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura, qué elementos incorpora y adapta de las experiencias analizadas de la ENFF/MST y cuáles son propios del contexto vasco? ¿Cómo se desarrolló y qué aprendizajes, límites y desafíos pedagógicos y organizativos se desprenden de su primera edición?
6. ¿Qué debates epistemológicos y pedagógicos abren las experiencias analizadas en relación al modelo universitario oficial?

A su vez, estas preguntas de investigación han sido desarrolladas en sub-preguntas de investigación en cada capítulo del trabajo, para analizar los elementos que las responden de forma acotada, tal y como se expone de forma detallada al inicio de cada capítulo.

Iniciamos el trabajo con un apartado donde exponemos las opciones epistemológicas y metodológicas escogidas para su desarrollo. El cuerpo del trabajo lo estructuramos en dos grandes bloques uno teórico compuesto por tres capítulos y otro empírico, con tres capítulos también. Cerramos el trabajo con un capítulo dedicado a las conclusiones del mismo.

En el primer capítulo realizamos una aproximación al contexto agroalimentario global, presentando la existencia de diferentes proyectos para el mundo rural que representan modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos y mutuamente excluyentes, y que por tanto están en permanente y creciente conflicto. Se abordan las principales características del proceso de liberalización y globalización que está favoreciendo la apropiación y dominación de los territorios y del sistema agroalimentario por parte de grandes corporaciones transnacionales, así como, las principales consecuencias para el campesinado y las realidades rurales. Y se presenta el marco conceptual y teórico que nos permite analizar y entender cómo se territorializan las múltiples dominaciones del sistema agroalimentario sobre el mundo rural y campesino, cuáles son los principales actores del sistema agroalimentario global hoy, cuáles son los principales mecanismos que utilizan en este proceso de dominación, y cuáles son sus consecuencias.

En el segundo capítulo, analizamos qué propuestas y estrategias ha definido el movimiento campesino internacional, concretamente LVC, para resistir, disputar los territorios y construir procesos emancipadores en el contexto actual. Poniendo el foco en por qué lo educativo/formativo ha sido identificado como un territorio inmaterial estratégico y prioritario a disputar, contando cómo ha sido ese proceso, y qué tipo de propuestas formativas necesita y construye LVC para avanzar en sus planteamientos políticos. Veremos que las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina¹, especialmente las organizaciones de LVC-Sudamérica², han trabajado y profundizado la cuestión de la formación política y agroecológica. También veremos que la experiencia educativa/formativa del MST, ha sido la experiencia con mayor referencialidad e impacto en el proceso de construcción de otras experiencias de formación de LVC, tanto por sus aportes metodológicos y pedagógicos, como por sus aportes en relación al debate de la disputa de territorios educativos, académicos y epistémicos.

Por ello, cerramos el bloque teórico dedicando el tercer capítulo a profundizar teóricamente sobre la propuesta pedagógica construida por el MST. Para ello, se presentan las principales ideas y principios que caracterizan la concepción de educación y formación construida por el MST. Las diferentes fases del proceso de construcción de su propuesta pedagógica, así como las fuentes pedagógicas que han servido de base para

¹ La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina) es una instancia de articulación continental que representa a movimientos campesinos, de trabajadores y trabajadoras, indígenas y afrodescendientes. Actualmente cuenta con 84 organizaciones de 18 países de Sudamérica, Centroamérica y el Caribe. Por tanto, teniendo en cuenta la división regional de Vía Campesina, existen organizaciones de la CLOC-Vía Campesina en las tres regiones (Sudamérica, Centroamérica y el Caribe).

² LVC-Sudamérica está conformada por organizaciones miembro de LVC en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Para conocer las organizaciones miembro de LVC de esta región consultar <https://viacampesina.org/es/quienes-somos/regiones/americadel-sur/>

ese proceso de construcción colectiva, siendo una de esas fuentes la sistematización de su propia experiencia de lucha por la tierra y por *ocupar la escuela*, que como veremos derivó en la formulación de la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra. Formulación que a pesar de surgir de la experiencia específica del MST ha servido como referencia política y pedagógica para la construcción de una corriente educativa más amplia en Brasil conocida como *Educación del Campo*, capaz de aglutinar a una gran pluralidad de agentes y movimientos sociales a nivel nacional. Para cerrar el capítulo, se exponen a grandes rasgos los diferentes cursos (oficiales y no oficiales o propios) que desarrolla en MST, que nos ayudará a situar las dos experiencias educativas brasileñas analizadas en la parte empírica de este trabajo de investigación.

Como decíamos, desde su construcción en 2005 la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST, se ha convertido en una experiencia educativa campesina y popular referencial a nivel internacional dentro y fuera de LVC. Lo cual, sumado a las oportunidades que se dieron durante la fase de trabajo de campo en Brasil, explica que hayamos querido conocer empíricamente cómo se concreta la propuesta pedagógica construida por el MST en dos experiencias educativas protagonizadas por la ENFF, analizando cómo se lleva a la práctica su metodología pedagógica en dos tipos de cursos diferentes. Por un lado, en cursos no oficiales internacionales (capítulo 4), y por otro, en cursos oficiales donde se relaciona con la institucionalidad educativa (capítulo 5).

En el cuarto capítulo se profundiza en los antecedentes históricos de la ENFF, los motivos que impulsaron su proceso de construcción, sus principales características, objetivos y naturaleza, así como su estructura y forma de funcionamiento. Se analiza la experiencia de los dos *Cursos Latinos de la ENFF* que serían un ejemplo de *cursos propios* de formación política desarrollados de forma intensiva en la ENFF. A pesar de ser dos cursos diferentes, por sus características comunes se sistematizan y analizan de forma conjunta 8 ediciones de los Cursos Latinos de la ENFF (2007-2014), exponiendo sus antecedentes históricos y, en qué consiste y cómo se desarrolla la metodología pedagógica de la ENFF en dichos cursos. Cerramos el capítulo con un apartado dedicado al balance de los aprendizajes de ocho años de Cursos Latinos de la ENFF en forma de avances, límites y desafíos identificados por sus protagonistas.

En el quinto capítulo se presenta la experiencia de un *curso oficial* de posgrado desarrollado por la ENFF en colaboración con la Universidad de Brasilia, el curso “Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo”. Iniciamos el capítulo presentando los antecedentes históricos de la experiencia, para entender cómo

el programa Residencia Agraria ha tratado de llevar los fundamentos filosóficos y metodológicos de la Educación del Campo (nivel de grado) a las formaciones de nivel de especialización (posgrado). Luego realizamos una contextualización del curso presentando sus propósitos fundamentales y el proceso de diseño de su estrategia y propuesta pedagógica. Se presentan y analizan los perfiles de las y los estudiantes que realizaron el curso, y se describe la propuesta pedagógica del mismo analizando por un lado de qué forma tanto su estructura organizativa como su metodología incorpora y adapta la metodología pedagógica de la ENFF a un curso universitario de posgrado, así como las innovaciones organizativas y pedagógicas realizadas en esta experiencia concreta. Cerramos el capítulo analizando los principales aprendizajes que se desprenden de esta experiencia, tanto de sus aciertos y desbordes como de los límites y desafíos identificados en el desarrollo de la misma.

Tal y como se ha señalado anteriormente ambas experiencias brasileñas y sus aprendizajes han servido de referencia para el diseño y puesta en marcha del curso *Baserritik Mundura*³ en el País Vasco, organizado conjuntamente por el sindicato agrario EHNE-Bizkaia y el Instituto Hegoa de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). Por tanto, además de la descripción y análisis de las experiencias de formación protagonizadas por la ENFF del MST en Brasil, el aporte empírico de este trabajo de investigación incluye la descripción y análisis del proceso de diseño y puesta en marcha de la propuesta pedagógica del curso *Baserritik Mundura*, así como la identificación de aprendizajes a través de la sistematización de su primera edición, a la cual dedicamos el sexto capítulo del trabajo.

Por tanto, en el sexto capítulo se realiza una aproximación y caracterización del contexto agrario y rural vasco, para mostrar cómo este contexto refleja las dinámicas globales hegemónicas y contrahegemónicas (descritas en el capítulo 1 y 2), y también para entender mejor cuál es el contexto que motivó la construcción de la experiencia analizada en este capítulo, contexto sobre el cual pretende incidir. Se describen los antecedentes y diferentes esfuerzos que motivaron la construcción del curso *Baserritik Mundura*, y se describe cómo fue el proceso de construcción de la propuesta pedagógica del curso. Diferenciando las cuatro fases que abarcan el periodo 2012-2015, y los aspectos que otorgan identidad propia y diferenciada a este proceso dentro del ámbito universitario vasco. Además, de describir y analizar los perfiles del alumnado de la

³ Aunque el nombre del curso completo es *Baserritik Mundura*. Gure elikaduren etorkizuna jokoan. Elikadura burujabetza eta agroekología kurtsoa // Del Caserío al Mundo: el futuro de nuestra alimentación en juego. Curso de Soberanía Alimentaria y Agroecología. Para facilitar la lectura durante todo el trabajo haremos referencia a esta experiencia como “*Baserritik Mundura*”.

primera edición, se describe su propuesta pedagógica, mostrando qué elementos de la propuesta pedagógica de la ENFF fueron incorporados a la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura, y de qué forma se llevaron a la práctica en su primera edición. Describiendo cuáles fueron las innovaciones metodológicas y organizativas experimentadas, que han generado una síntesis metodológica propia adaptada a la realidad vasca. Concluimos el capítulo con un apartado dedicado al análisis de aprendizajes, límites y desafíos identificados en su primera edición por sus diferentes protagonistas.

El capítulo final del trabajo lo dedicamos a las conclusiones, donde tratamos de dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas inicialmente, para poder así lograr los objetivos que este trabajo de investigación ha perseguido.

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA.

*El mundo no es. El mundo está siendo.
Como subjetividad curiosa, inteligente interviniente
en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono,
mi papel en el mundo no es solo de quien constata lo que ocurre,
sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir.*

Paulo Freire

El objetivo de este apartado es explicar cómo se entienden y cómo se han aplicado en este trabajo las opciones epistemológicas y metodológicas escogidas, y por qué estas opciones son las más adecuadas para el desarrollo del mismo.

Una de las inquietudes que también ha estado presente desde el principio y que ha atravesado este proceso de investigación está vinculada a las opciones epistemológicas y metodológicas para desarrollarlo. La búsqueda de perspectivas de investigación y metodologías para construir conocimiento socialmente comprometido y políticamente posicionado ha sido una inquietud ético-política constante en mi itinerario formativo y de militancia social. Aunque mi proceso formativo ha sido ecléctico⁴, destaco aquí mi formación en antropología social y cultural; y mi colaboración militante en procesos de investigación y educación popular realizados desde perspectivas y metodologías críticas y comprometidas con procesos organizativos populares y acciones colectivas que

⁴ Durante mis estudios de enfermería en Alicante empecé a participar en una pequeña asociación de estudiantes de enfermería “Foro de Enfermería para el Desarrollo” que a través de fondos del *O,7 de la Universidad de Alicante*, realizaba proyectos de cooperación internacional en la periferia de Lima (Perú). Participar en esta asociación que gestionábamos nosotras mismas, me permitió salir de mi contexto con 20 años y realizar durante varios años consecutivos estancias de 45 días en la periferia de Lima y en comunidades de la Selva de Iquitos, eran mis primeros contactos con la realidad Latinoamericana, aquello cambió mi forma de percibir y entender el mundo y también cambió mis inquietudes formativas y políticas. Decidí estudiar Antropología Social y Cultural en Elche (Alicante) compaginándolo con mis primeros trabajos como enfermera, y posteriormente realicé el Máster de Cooperación y Desarrollo Internacional de Hegoa en Bilbao. Las prácticas del Máster me permitieron conocer la realidad de varias comunidades zapatistas de la Zona Norte, Caracol V y colaborar durante 6 meses desarrollando talleres con promotores de salud comunitaria y parteras tradicionales, en un proceso de formación para fortalecer el sistema autónomo de salud Zapatista. Conocer la realidad Zapatista también me marcó profundamente y empecé a considerar la posibilidad de realizar el doctorado para conocer desde una perspectiva de investigación crítica a otro de los movimientos sociales referenciales en América Latina, el MST.

buscan la transformación y emancipación social. Estas dos cuestiones me han influenciado y posibilitado optar por determinados caminos epistemológicos y metodológicos que quería seguir explorando en este proceso de formación doctoral.

Las opciones metodológicas escogidas para el desarrollo de este trabajo han sido el método etnográfico y la sistematización de experiencias aplicadas desde una perspectiva de investigación que se nutre fundamentalmente de la tradición de pensamiento y acción social crítica. Efectivamente el enfoque epistemológico asumido, es decir la forma de entender el conocimiento, su producción y su uso, tiene implicaciones metodológicas y en coherencia con las mismas consideramos importante explicitarlas en este apartado.

Los principios y criterios epistemológicos y metodológicos asumidos en este trabajo, se nutren por un lado de reflexiones y planteamientos que proceden de la teoría social crítica, fundamentalmente la Epistemología del Sur (Santos, 2006, 2010)⁵, la perspectiva decolonial⁶, y la epistemología feminista⁷ explorados en trabajos anteriores⁸. Por otro lado, se nutren de la perspectiva de investigación social crítica latinoamericana, en particular, de la perspectiva de investigación participativa gestada en los años 70, a partir de los trabajos desarrollados por Paulo Freire⁹ y Orlando Fals

⁵ La *Epistemología del Sur* de Boaventura de Sousa Santos es una propuesta (epistémica y ético-política) que plantea la necesidad de ampliar la comprensión occidental del mundo, cuestionando los principios que han guiado la producción de conocimiento de la ciencia moderna. Propone el paso de una epistemología de la ceguera, producida desde la limitada y perezosa razón indolente (razón dominante desde la modernidad occidental) a una epistemología de la visión (que aprecia la diversidad) es decir una Epistemología del Sur (Santos, 2006 y 2010).

⁶ La perspectiva decolonial es una corriente de pensamiento que en las últimas dos décadas ha ido aglutinando a diferentes pensadoras/es sociales (Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Silvia Rivera Cusicanqui, Arturo Escobar, Catherine Wals, Enrique Dussel, entre otros), distintas disciplinas (filosofía, sociología, antropología, semiología, economía), que comparten una serie de conceptos, referenciales analíticos y problematizaciones de la modernidad/colonialidad. Aunque esta perspectiva emerge desde Latinoamérica, sus conceptualizaciones (colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser, entre otras) han generado un impacto creciente en los debates de las ciencias sociales y humanas que han traspasado las fronteras académicas y Latinoamericanas. Esta perspectiva de pensamiento ha recibido diferentes denominaciones inicialmente *Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad* (Escobar, 2003), *giro decolonial* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) y más recientemente, *inflexión decolonial* (Restrepo y Rojas, 2010). Se recomienda la lectura de esta última obra para un acercamiento histórico y crítico a esta perspectiva.

⁷ La epistemología feminista surge y se construye como reacción y en contra de la tradición científica positivista instaurada en la modernidad capitalista y patriarcal, “estudia la manera en que el sistema sexo-género influye y debería influir en nuestras concepciones del conocimiento y en los métodos de investigación y de justificación [...]”. Al hacer esta reflexión rompe al igual que otros pensamientos críticos, con el positivismo” (Harding, 1991, citado en Nicolás, 2009:26). Las contribuciones de la epistemología feminista, nos parecen especialmente reseñables por su histórica invisibilización y por sus importantes aportes al proceso de apertura del debate epistemológico a través de nociones como la de “conocimiento situado” entre otras.

⁸ El debate epistemológico, y el cuestionamiento y replanteamiento de la relación entre diferentes sujetos de conocimiento fueron debates centrales en algunos trabajos de investigación y publicaciones realizadas desde el *Grupo de Investigación Cooperación Crítica y Movimientos Sociales de Hegoa* en los que tuve la oportunidad de participar (Martínez, Casado e Ibarra, 2012; Martínez y Casado, 2013). Participar en este grupo y en la elaboración de estas dos publicaciones, me dio la oportunidad de continuar profundizando teóricamente en los planteamientos del pensamiento social crítico al que ya me había aproximado durante mi formación como antropóloga.

⁹ Las obras de referencia de Paulo Freire que plantearon las bases teóricas y metodológicas de la educación popular son *La educación como práctica de libertad* (Freire, 1969) y *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970). En el contexto de este trabajo también es destacable el libro *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (Freire, 1978).

Borda¹⁰, cuyo legado ha tenido importantes influencias y desarrollos epistémicos, conceptuales y metodológicos donde confluyen la Educación Popular, la Investigación-Acción-Participativa y la Sistematización de Experiencias, entre otras propuestas epistémicas y metodológicas críticas.

Tal y como señalamos en trabajos anteriores, entendemos que todas estas aportaciones y esfuerzos comparten, al menos de forma implícita, tres retos comunes: a) la crítica y el rechazo a la hegemonía de la epistemología positivista, por camuflar la relación entre conocimiento y poder e invisibilizar otras formas de conocimiento; b) la superación del pensamiento dicotómico y las dicotomías tradicionales de la ciencia moderna (sujeto-objeto, teoría-práctica, naturaleza-cultura, individuo-colectivo, estructura-acción); c) la crítica a los universalismos abstractos (Martínez, Casado e Ibarra, 2012).

Por todo ello, los principios y criterios epistemológicos y metodológicos asumidos en este trabajo de investigación combinan los criterios y principios de estas referencias epistemológicas y metodológicas señalados por diferentes autoras/es¹¹. En síntesis son los siguientes:

- a) **Producción de conocimiento crítico y que promueve el diálogo de saberes**, que se distancia del paradigma científico positivista hegemónico en la medida en que reconoce la diversidad de sujetos y métodos epistémicos existentes, y la importancia de poner en valor y en diálogo, de forma horizontal y colaborativa, la diversidad de saberes que dichos sujetos producen.

- b) **Producción de conocimiento reflexivo, basado en la unidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento**. Este principio cuestiona dos principios del paradigma positivista¹² el supuesto de objetividad y la diferenciación asimétrica

¹⁰ Científico con gran reconocimiento internacional, es el máximo exponente de la sociología rural colombiana. Las obras de este autor vinculadas a la fundamentación teórica de sus planteamientos son las que abarcan el periodo (1953-1962) las que se vinculan a la ruptura de los paradigmas positivistas, (1962-1968) las que se vinculan a su conciencia transformadora y compromiso revolucionario (1968-1978) y las que se vinculan a la IAP y la ciencia al servicio del cambio y la emancipación de los sujetos investigados (1978-1991) siendo la obra de referencia fundamental que inicia este periodo y que ha sido traducida a varios idiomas *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla* (Fals, 1978). A partir de 1991 sus obras se vinculan a la revolución democrática. Según la exposición de motivos para la solicitud del título de Doctor Honoris Causa en Ciencias Sociales realizada por la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, donde se puede consultar un análisis de su obra completa. Ver <http://www.redalyc.org/pdf/869/86912021013.pdf>

¹¹ Tales como Haraway 1995; Escobar, 2003; Malo de Molina, 2004; Verger, 2007; Nicolás, 2009; Restrepo y Rojas, 2010; Jara, 2014, 2015; Torres, 2010, 2014.

¹² El paradigma positivista y el conocimiento técnico-científico que produce plantea que el conocimiento es válido y fiable cuando se fundamenta en un análisis empírico, que da lugar a datos e indicadores que miden la realidad y que supuestamente están exentos de valores que permiten identificar, de manera objetiva y neutra, mecanismos y leyes de carácter universal. La ortodoxia de la ciencia moderna se auto-atribuye un acceso privilegiado al conocimiento de la realidad (objetivo, neutro, experto, etc.) como si no tuviera nada que ver con los valores, ideas y enfoques de trabajo

entre saber científico-académico y el saber práctico. Se considera que todo sujeto es sujeto de conocimiento, y se reconoce la presencia de lo subjetivo en todo proceso de producción de conocimiento, por tanto el conocimiento no se recoge de una realidad exterior e independiente a las personas investigadoras, sino que se produce y se construye reconociendo que todo conocimiento es siempre un *conocimiento situado* (Haraway, 1995), y por tanto “lo que se conoce y cómo se conoce está en relación con la situación y perspectiva del sujeto conocedor” (Nicolás, 2009:38), ya que producir conocimiento es una tarea siempre desarrollada por personas situadas¹³ en un contexto socio-cultural e histórico determinado. Esto implica que los múltiples factores que nos conforman como sujetos (clase, etnia, sexo-genero, ideología, idioma, etc.) condicionan el conocimiento que producimos. También implica hacer explícito que el conocimiento siempre se produce, para algo, por algo y para alguien. Y por todo ello las interpretaciones de la realidad que producimos son siempre parciales y así deben ser interpretadas (Martínez y Casado, 2013).

- c) **Producción de conocimiento localizado, vinculado a la práctica, uso *transductivo de la teoría*.** No se trata de prescindir de la teoría “las prácticas son fuentes de conocimiento cuando dialogan o establecen una interrelación con la teoría” (Verger, 2007:631). Se entiende que es imprescindible reflexionar desde la abstracción teórica sobre las prácticas transformadoras para generar conceptos y conocimiento que contribuya a poder comprenderlas de forma más compleja y poder mejorarlas. Por tanto, se considera que la teoría es necesaria pero no se entiende desde una disyuntiva jerárquica entre teoría/práctica, saber teórico/saber práctico. El uso que se da a la teoría “no es deductivo (adecuar una realidad en función de un marco interpretativo previo) ni inductivo (descubrir las teorías implícitas), sino *transductivo*¹⁴, es decir, provoca una dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creación conceptual y la comunicación con otras realidades similares” (Torres, 2014: 75). De esta forma, no se parte de la aplicación de marcos

de las personas que lo producen. De esta forma el conocimiento técnico-científico se utiliza para establecer una “supuesta verdad” o criterio técnico incuestionable que se utiliza como instrumento de poder, negando la legitimidad a otros métodos de conocimiento (Martínez, Casado e Ibarra, 2012).

¹³ La epistemología feminista, en relación directa con esta crítica a la mirada científica dominante, mirada panóptica que todo lo ve y que supuestamente no se sitúa social y culturalmente en ninguna parte, señala las relaciones de poder que hay en juego en toda investigación, y por lo tanto, la necesidad de explicitar el lugar concreto desde el que se habla, se actúa y se investiga. Es decir el desarrollo de investigaciones basadas en un paradigma de la reflexividad y en criterios de transparencia y democracia (Malo de Molina, 2004).

¹⁴ Asunción de las teorías como formas de racionalidad surgidas en contextos epistémicos e históricos específicos o singulares, con la potencialidad de recrearlas para interpretar nuevas realidades (Zemelman, 2005 en Verger, 2007:75)

teóricos previos, se privilegia la historicidad y singularidad de los procesos, partiendo de los factores y sentidos que estructuran el fenómeno social que se estudia y la manera como los sujetos categorizan e interpretan dicha realidad. Tras la identificación de estas lógicas y significados, se acude a los referentes conceptuales y teóricos que se consideran pertinentes para profundizar o problematizar la lectura inicial de los hallazgos (Torres, 2014).

- d) **Concepción dialéctica de la realidad e historicidad de la interpretación.** Este principio entronca con el anterior, se comprende la realidad como un todo integrado donde las partes se entienden en relación con el conjunto, y no de forma fragmentada o aislada. Y además esa relación entre las partes es dinámica, cambia porque la realidad está en continuo movimiento y por tanto es transformable. Desde esta concepción de la realidad, los participantes de los procesos de investigación se asumen como sujetos constructores del proceso o fenómeno estudiado, entendiendo que toda acción que realizan contribuye a que el movimiento del proceso vaya en una u otra dirección. Además, también se asumen como sujetos con capacidad transformadora sobre sí mismos, es decir toman mayor consciencia de que es posible transformarse al tiempo que se transforma la realidad¹⁵. No es por tanto un proceso neutro, se trata de una producción de conocimiento cuyo objetivo es eminentemente emancipador, comprometido con la transformación de las lógicas de desigualdad y subordinación a nivel personal, colectivo y social/estructural.
- e) **Producción de conocimiento que no se subordina a la lógica de investigación institucional hegemónica.** Como decíamos se trata de una producción de conocimiento socialmente comprometida y políticamente posicionada “su interés emancipador y su intención por comprender para transformar procesos y prácticas sociales singulares impone abordajes que atraviesan fronteras institucionales, epistemológicas y metodológicas” (Torres, 2014: 75), por ello también ha sido denominada *producción fronteriza de conocimiento o investigación militante*¹⁶. En su mayoría, este tipo de investigaciones críticas y

¹⁵ “Solo así, aprendiendo y re-aprendiendo a leer el mundo, los seres humanos tienen oportunidad para imprimir sentido y orientar las transformaciones, construir historia y reescribir la realidad” (Freire, 1978, citado en Verger, 2007:633).

¹⁶ El debate sobre las potencialidades y los límites de la investigación militante afianzado en la segunda mitad del Siglo XX fundamentalmente a través de experiencias desarrolladas en Latinoamérica, actualmente es muy distinto y debido a los cambios en el contexto Latinoamericano contemporáneo se dibujan dos tendencias que requieren cautela y que no podemos obviar, tal y como señala el *Grupo de Trabajo: Investigación militante: teoría, práctica y método* de CLACSO: “En primer lugar, a pesar de la existencia de diversas experiencias relevantes de investigación militante en las últimas décadas, éstas no necesariamente se preocuparon por recuperar las experiencias históricas, textos, investigadores y prácticas de producción de conocimiento sobre/con/desde los movimientos sociales. Así mismo,

participativas se sitúan entre el mundo académico y el popular, moviéndose entre ambos o tratando de generar puentes o espacios híbridos. Asociando la praxis social a una dimensión reflexiva y crítica que conjuga la producción de conocimiento y la acción política emancipadora, normalmente vinculada a movimientos sociales y procesos de organización social: “situarse en los intersticios permite ver e imaginar cosas inimaginables e imposibles desde los *centros* de la institucionalidad académica y científica” (Torres, 2014: 75). En cualquier caso, situarse en los márgenes o intersticios generalmente implica enfrentar una gran precariedad para desarrollar la actividad investigadora.

Por tanto, esta perspectiva de investigación crítica y participativa me ha permitido relacionarme y reconocer a los movimientos y organizaciones de LVC como sujetos de conocimiento de manera transversal en todo el proceso. Efectivamente en coherencia con los planteamientos epistemológicos y ético-políticos asumidos en este trabajo, entendemos a LVC como “sujeto epistémico colectivo” que estudia la realidad del sistema agroalimentario a partir del intercambio de experiencias y el diálogo de saberes, y que permite realizar aportes cognitivos y analíticos relevantes para su comprensión, complementando los aportes conceptuales y analíticos que se realizan desde ámbitos académicos y científicos utilizados en este trabajo. Los movimientos sociales han sido y son epistémicamente marginalizados, y en consecuencia muchas veces las experiencias prácticas y los saberes que generan se invisibilizan como fuente de conocimiento. Poner en práctica la apertura y diálogo real con los conocimientos que se generan en ámbitos extra-académicos y extra-científicos (como el que generan los movimientos sociales en general y el movimiento campesino en particular) ha sido otra de las cuestiones que ha atravesado de principio a fin este proceso de investigación.

Por tanto, es desde esta perspectiva de investigación crítica y participativa, y desde estos principios epistemológicos y metodológicos, que aplicamos en este trabajo el método etnográfico y la sistematización de experiencias. Esta perspectiva de investigación y esta doble aproximación metodológica nos ha permitido, por un lado, analizar y comprender los fundamentos pedagógicos y organizativos que caracterizan los modelos formativos y las pedagogías contrahegemónicas que construyen las organizaciones de LVC a través de sus experiencias de formación. Por otro lado, ha permitido

siguen, en general, desarticuladas y fragmentadas, actuando muchas veces de forma aislada en lo que se refiere a la construcción de formas contrahegemónicas de producción de conocimiento. En segundo lugar, el descenso de algunos gobiernos progresistas y populares y el ascenso en los últimos años del conservadurismo en Latinoamérica ha abierto en varios países un escenario preocupante de mayor criminalización y represión a los movimientos sociales, bien como de retroceso en avances sociales alcanzados en las últimas décadas, incluso en las universidades”. Información extraída de la web de este grupo de trabajo de CLACSO, para ampliar información sobre este debate ver: https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=1283&s=5&idioma=

relacionarnos con ellos como sujetos de acción-reflexión-teorización pedagógica (Caldart, 2004). Es decir, como sujetos colectivos que conciben y practican la educación popular, la investigación-acción y la sistematización de sus experiencias no solamente como métodos pedagógicos y organizativos, sino como métodos de construcción de conocimiento y propuestas de intervención educativa y política para la transformación social en sentido emancipador.

Método etnográfico.

Como señalaba anteriormente, debido a mi formación en antropología el método etnográfico o etnografía era la opción metodológica que tenía más clara desde que empezamos a gestar el proyecto de esta investigación en 2010-2011, y aunque las ideas iniciales han dado muchas vueltas y se han ido complejizando y concretando en estos años en función de las posibilidades y oportunidades que han ido “apareciendo” y las que hemos ido generando, creo que el método etnográfico ha sido clave para poder explorar ese camino de forma coherente con mis inquietudes ético-políticas. Además, este proceso de investigación y formación doctoral me ha permitido aprender y comprender desde la práctica aquello que nos explicaban en las clases de antropología, las virtudes y dificultades del trabajo etnográfico tanto en realidades cercanas como en realidades alejadas del contexto sociocultural propio.

El método etnográfico y sus diversas técnicas de investigación, posibilitan sumergirse y conocer la cotidianidad, el día a día de los procesos a estudiar y de sus protagonistas y hacer una recogida de información vivencial que aporta una perspectiva más densa y compleja del fenómeno o realidad que se quiere investigar. Citamos algunas definiciones que resultan cercanas a nuestra forma de entender este método de investigación social, que aunque ha sido distintivo de la antropología, cada vez es más empleado por investigadores e investigadoras sociales de múltiples disciplinas.

Hammersley y Atkinson entienden la etnografía como un método o conjunto de métodos fundamentalmente cualitativos a través de los cuáles el etnógrafo participa en la vida cotidiana de las personas que está investigando [...] *la forma más básica de investigación social* al ser la más semejante a la rutina de vivir (Hammersley y Atkinson, 1994, citado en Ferrandiz, 2008: 91).

Para Willis y Trondman la etnografía es una familia de métodos que exigen el contacto directo y sostenido con los agentes sociales, así como la escritura densa del encuentro registrando y respetando al menos parcialmente, sus propios términos (Willis y Trondman, 2000, citado en Ferrandiz, 2008: 91).

Una práctica de investigación ecléctica y reflexiva que obliga al investigador a vivir una especie de *percepción ampliada* [...] idealmente ha de ser capaz de vivir la vida cotidiana como uno más de sus informantes, asumiendo en su rutina e incluso en su cuerpo las prácticas sociales analizadas, y al tiempo conectar esta experiencia con las preguntas que guían su investigación, los roles que ocupa en el campo y las técnicas que despliega en cada momento (Ferrandiz, 2008: 92).

Efectivamente, la etnografía presupone la presencia e interacción de la persona que investiga durante un periodo de tiempo prolongado en la realidad o fenómeno a estudiar, lo cual posibilita utilizar técnicas muy diversas adecuándolas al contexto y proceso que se quiere investigar. Esto supone una serie de consecuencias metodológicas que han llevado a diferentes autores/as a caracterizar la etnografía como un método de investigación ecléctico y plural a nivel teórico-metodológico, reflexivo, vivencial, dinámico, heterogéneo y flexible.

A pesar de las múltiples transformaciones de la práctica etnográfica, desde la etnografía clásica¹⁷ hasta nuestros días, y de las divergencias y debates abiertos entorno a su conceptualización a partir de los avances tecnológicos y la globalización. Se continúa considerando como algo ineludible del método etnográfico la inmersión más o menos prolongada de la persona investigadora en la realidad o fenómeno a investigar.

En este trabajo nos sumamos a las visiones que consideran que el método etnográfico, requiere estancias o inmersiones prolongadas. Las estancias prolongadas, sobretudo en contextos ajenos al propio¹⁸, además de permitir sumergirse de forma más compleja en la realidad a estudiar, y establecer relaciones con sus protagonistas más profundas, permite desarrollar una serie de capacidades que también son relevantes en el conjunto del método etnográfico. Dos de las capacidades que quiero destacar en este sentido son, por un lado, desarrollar una actitud reflexiva permanente sobre el proceso; y por otro lado, entrenar una nueva forma de mirar, un tipo de mirada bifocal o dialéctica¹⁹ que permite tener presente la parte y el todo constantemente (ver el árbol y el bosque al mismo tiempo y constantemente). Esto permite adaptar el proceso de investigación a las oportunidades y límites que se van produciendo en función de múltiples circunstancias cambiantes, y de esta forma ir realizando ajustes constantes en la hoja de ruta²⁰ marcada

¹⁷ Instaurada a partir de la obra de referencia de Malinowski, *Los argonautas del pacífico occidental* (1922). Esta obra supuso una renovación metodológica en la disciplina basada en la experiencia personal que supone el trabajo de campo en el método etnográfico.

¹⁸ En este caso, el contexto brasileño y la realidad del MST, y en cierta forma, para mí también era ajeno hasta el desarrollo de esta investigación el contexto agroalimentario vasco.

¹⁹ Según Ferrandiz (2011) diferentes autores (Atkinson, Willis, Hannerz) aluden a ello como “imaginación etnográfica”.

²⁰ Esta hoja de ruta por lo general contempla el diseño de la investigación, la elección y entrada en el campo, empleo y combinación de diferentes técnicas, selección y relación con informantes y salida del campo.

previamente para el desarrollo del trabajo de campo. En mi caso, desarrollar estas dos capacidades, ha sido uno de los múltiples aprendizajes personales que no contemplaba inicialmente.

Además, el trabajo de campo etnográfico ofrece una amplia batería de técnicas y opciones metodológicas para aproximarnos al fenómeno que se quiere investigar y a sus protagonistas. En este sentido la observación participante es la técnica que sigue siendo definitoria de la etnografía, actualmente existen diferentes concepciones y algunas de ellas valoran el grado de implicación de la persona investigadora (distinguiendo si es pasiva, moderada o activa). Aunque se asume que la tensión entre el distanciamiento analítico y la existencia de algún tipo de compromiso e implicación emocional siempre va a estar presente, como decíamos al inicio de este apartado, esto es algo inherente al método etnográfico como método de producción de conocimiento reflexivo, basado en la unidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

En el caso que nos ocupa, se ha aplicado el método etnográfico para desarrollar la parte de trabajo de campo de forma multifocal o multisituada (experiencias de formación brasileñas y experiencia analizada en el País Vasco). En ambos casos se han realizado inmersiones prolongadas en las experiencias analizadas empleando la observación participante como técnica de investigación, con un nivel de implicación activo, realizando registros etnográficos en cuadernos de campo sobre cada experiencia. La observación participante se ha combinado con entrevistas en profundidad, historias de vida, cuestionarios, revisión y uso de archivos y documentos internos, y conversaciones informales (ver tabla 3).

Sistematización de experiencias

Mi formación en antropología y mi participación y colaboración en diferentes procesos organizativos populares²¹ también me hicieron conocer de forma teórica y práctica metodologías y perspectivas de investigación críticas y participativas surgidas en Latinoamérica como la educación popular, la investigación-acción participativa y la sistematización de experiencias. En este trabajo de investigación, también he podido continuar profundizando sobre ellas desde un punto de vista teórico y práctico.

²¹ Participando en diferentes procesos de educación popular y dinamización para la salud comunitaria en Perú como enfermera (2000-2005); también participé en un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) en un Barrio de Elche (Alicante) impulsado por el Ayuntamiento de Elche y la Universidad Miguel Hernández, trabajando con población migrante y siendo parte del grupo motor como estudiante de antropología (2005-2007); durante las prácticas del Master de Cooperación al Desarrollo de Hegoa colaboré con el sistema de salud autónomo Zapatista a través de talleres de educación popular a promotores de salud y parteras tradicionales.

Tal y como señalábamos al inicio de este apartado la segunda opción metodológica escogidas para el desarrollo de este trabajo ha sido la sistematización de experiencias. A continuación se explica de qué forma se entiende la sistematización de experiencias y cómo se ha aplicado en este trabajo de investigación.

El termino sistematización de experiencias en muchas ocasiones se emplea de forma “ambigua” incluso en los últimos años ha llegado casi a ser una “moda” y en muchas ocasiones se confunde con la evaluación. La sistematización de experiencias comparte algunos aspectos con la evaluación, pero también se diferencian y por ello se entienden como ejercicios reflexivos diferentes y complementarios²². Según Oscar Jara (2014) el interés por la sistematización de experiencias surge y se alimenta de ocho corrientes teórico-prácticas²³ que surgieron en Latinoamérica para tratar de redefinir los marcos de interpretación y modos de intervención social hegemónicos hasta los años cincuenta (debido a la lógica epistémica colonial y subordinadora).

Actualmente existen diferentes enfoques y perspectivas²⁴ desde los cuáles concebir la sistematización de experiencias, diferentes estudios (Verger, 2007; Jara, 2014; Torres, 2014) nos permiten afirmar que el marco epistémico predominante es dialéctico, interpretativo, crítico e histórico, contraponiéndose como veíamos al inicio de este apartado a marcos positivistas o deterministas²⁵; y que a nivel metodológico, no existe una propuesta metodológica estipulada o cerrada, pero si existe cierto consenso en las fases que lo podrían componer y cierta flexibilidad metodológica para su desarrollo.

En este trabajo de investigación, entendemos la sistematización de experiencias de una forma muy cercana a la noción que plantea Oscar Jara a partir de los trabajos y debates

²² Ambos ejercicios reflexivos comparten que: a) Buscan construir conocimiento desde la práctica para mejorarla; b) Requieren un ejercicio de abstracción desde la práctica; c) son la base para realizar ejercicios reflexivos con un nivel de teorización más amplio y profundo. La diferencia fundamental podríamos resumirla de la siguiente forma: la evaluación busca analizar, medir y valorar los resultados alcanzados o no (cualitativos y cuantitativos) confrontándolo con lo esperado y por tanto centrándose más en el proyecto; mientras la sistematización busca interpretar la lógica del proceso vivido, dando mayor énfasis a lo cualitativo y centrándose más en las dinámicas y movimiento del proceso (Jara, 2014).

²³ El autor se refiere a el Trabajo Social, la Educación de Adultos, la Educación Popular, la Comunicación Popular, el Teatro del Oprimido, la Teología de la liberación, la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa (Jara, 2014)

²⁴ Según Jara (2014) estas diferencias tienen su raíz en fundamentos epistemológicos diversos (histórico-dialéctico, hermenéutico, dialógico, etc.)

²⁵ Tal y como señala Verger (2007) la sistematización de experiencias no rechaza o niega los aportes científicos que se hacen desde estos enfoques, sino que plantea la necesidad de reconocer la pluralidad y complementariedad epistémica y la superación de concepciones dicotómicas entre teoría y práctica. En este sentido señala que la sistematización de experiencias es “un ejercicio abiertamente teórico: se formulan categorías, se clasifican y ordenan elementos empíricos, se analiza y se sintetiza, y se obtienen conclusiones. Es más, la sistematización puede contribuir a resolver dialécticamente la relación entre saber científico y empírico, recrear y construir teoría, y relacionar el conocimiento teórico ya existente y los nuevos conocimientos que surgen de las experiencias vividas reflexionadas. Se supone pues que los textos producidos son teóricos, dado que conllevan la comprensión de un fenómeno” (Verger, 2007: 631).

realizados al respecto por el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)²⁶ y la Red Alforja²⁷:

Es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, hace explícita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionan entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires) extraer aprendizajes, comprenderlas y mejorarlas a futuro (Jara, 2014: 99).

Empleamos esta conceptualización porque refuerza una serie de aspectos característicos y centrales de esta metodología de investigación que compartimos y que ayudan a entender mejor qué es, en qué se diferencia de otros procesos reflexivos de investigación crítica, y por qué ha sido una opción metodológica apropiada para el desarrollo de este proceso de investigación. Dichos aspectos característicos se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Aspectos que caracterizan la noción de sistematización de experiencias empleada.
1. Interpretación crítica individual y colectiva que se realiza a partir de ordenar y reconstruir la experiencia. Requiere descripción, clasificación, análisis y reflexión de lo vivido tomando distancia de lo que ocurrió.
2. Interpretación de la lógica de dicho proceso: de cómo y por qué los distintos factores objetivos y subjetivos se relacionaron de determinada manera (continuidades, discontinuidades, contradicciones, fases, etapas, etc.) ²⁸
3. Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de lo vivido. Al ser la propia práctica el objeto de la sistematización, el conocimiento parcial y la subjetividad de los diferentes actores incidirán en la interpretación que se haga de la experiencia.
4. Permite que los protagonistas de la experiencia sean sujetos de conocimiento sobre sus propias prácticas, apropiándose de forma crítica del sentido de las mismas. El sentido de las experiencias no está dado de antemano ni surge espontáneamente, hay que construirlo, personal y/o colectivamente, recuperando y analizando críticamente lo vivido de forma planificada, consciente y rigurosa.
5. Posibilita comprender teóricamente (mayor nivel de abstracción) la particularidad de la experiencia vivida. Aportando una visión más compleja e integral.
6. Requiere un esfuerzo consciente e intencionado de producción de conocimiento.
7. Implica una planificación y una definición de qué se quiere conseguir, cómo y quiénes la van a realizar con base en una opción metodológica.
8. Produce conocimiento para la acción transformadora. Contribuyendo a la producción de conocimiento desde y para la práctica: para mejorar las experiencias y las prácticas en el futuro. Además permite compartir y

²⁶ Se trata de un movimiento de Educación Popular, que se estructura en forma de red y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica en latinoamérica y el Caribe. Más información en <http://www.ceaal.org>

²⁷ La Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja, nace en el año 1981, y desde entonces impulsa procesos de formación política, comunicación popular y sistematización de experiencias, desde la concepción metodológica de la educación popular para el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos sociales de la región mesoamericana en las luchas por la emancipación de los pueblos. Más información en <http://www.redalforja.net/>

²⁸ Es decir, identificar los factores determinantes y la vinculación entre lo particular y lo global. Como aludíamos al inicio del apartado, se trata de la historicidad de la interpretación, es decir “entender la lógica de la experiencia particular para descubrir aquellos hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y en el que pretende incidir. En este sentido desde la sistematización se pretende: problematizar determinadas situaciones y concienciar mediante un proceso de autorreflexión; a partir de ello, desencadenar cambios en la acción; e incidir en la estructura social a partir de la acción colectiva desencadenada” (Verger, 2007: 633).

confrontar la experiencia con otras experiencias o con el conocimiento teórico existente, desde interpretaciones críticas y plurales.

9. Permite valorar de otro modo las iniciativas de las que hacemos parte (acciones, actitudes, capacidades, etc.); reforzar la imaginación creadora; fortalecer capacidades personales y colectivas de gestión de procesos propios, siendo partícipes de la incorporación de demandas y decisiones colectivas sobre el proceso vivido para mejorarlo.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Jara (2014)

Aunque como señalábamos anteriormente, no existe una propuesta metodológica estipulada, si existen propuestas metodológicas que establecen unas fases o tiempos y unos criterios y principios que dan unidad y estructuran con un sentido estratégico la lógica del proceso, pero el procedimiento a utilizar dependerá de múltiples factores concretos en cada proceso de sistematización, tales como: las características de los participantes, recursos disponibles, tiempos disponibles, etc. En función de ello, el proceso de sistematización y su propuesta metodológica será particular y variará en el grado de complejidad, explicitación y apertura a la participación en cada una de sus fases. Teniendo esto en cuenta, en la siguiente tabla recogemos la propuesta metodológica general planteada por Jara (2014).

Tabla 2. Propuesta general de método de sistematización de experiencias empleada.
<p>1. El punto de partida: la experiencia: la experiencia vivida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber participado en la(s) experiencia(s) • Contar con registros de la(s) experiencia(s)
<p>2. Formular un plan de sistematización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir el objetivo: ¿Para qué queremos sistematizar la experiencia? • Delimitar el objeto: ¿Qué experiencias queremos sistematizar? • Definir un eje de sistematización: ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? • Precisar fuentes de información: ¿Qué fuentes de información tenemos y cuáles necesitamos? • Definir procedimiento a seguir: ¿Qué procedimiento concreto vamos a seguir y en qué tiempo?
<p>3. Recuperación del proceso vivido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir la historia de la experiencia. • Ordenar y clasificar la información.
<p>4. Reflexiones de fondo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de análisis, síntesis e interrelaciones. • Interpretación crítica e identificación de aprendizajes.
<p>5. Los puntos de llegada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas. • Estrategias para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Jara (2014)

Esta propuesta metodológica genérica ha sido empleada, como orientación para su aplicación particular en cada una de las experiencias sistematizadas en este trabajo de investigación (capítulo 4 y 6). En Dichos capítulos, se explica cómo se ha desarrollado el proceso de sistematización, quienes han participado y qué fuentes han sido empleadas. En cualquier caso, queremos destacar que un elemento diferenciador respecto a otros procesos de sistematización de experiencias es que la reflexión y

conclusiones finales de las experiencias sistematizadas en este trabajo ha sido realizada por la investigadora, y no por todos los protagonistas, como no podía ser de otra forma tratándose de una tesis doctoral.

El camino metodológico finalmente recorrido en este proceso de investigación.

En la siguiente tabla se exponen de forma sintética los métodos y técnicas de investigación empleadas, relacionándolas con los capítulos y objetivos planteados para el desarrollo de este trabajo.

Tabla 3. Metodología y técnicas de investigación empleadas vinculadas a los capítulos y objetivos.			
Metodología	Técnicas de investigación	Capítulo	Objetivos
BLOQUE TEÓRICO			
Método analítico-sintético	Revisión y análisis de fuentes secundarias (bibliografía y videografía)	Capítulo 1	Objetivo 1
		Capítulo 2	Objetivo 2 y 3
		Capítulo 3	Objetivo 3 y 4
BLOQUE EMPÍRICO			
Método etnográfico y Sistematización de Experiencias	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante y diario de campo. - Revisión de archivo y documentación interna ENFF. - Entrevistas en profundidad - Historias de vida - Conversaciones informales 	Capítulo 4	Objetivo 4 y 6
Sistematización de experiencias	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios - Entrevista grupal - Sesiones grupales de sistematización de la experiencia vivida. 		
Método descriptivo-analítico	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y análisis de fuentes primarias y secundarias. 		
Método etnográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante y diario de campo. - Revisión de archivos y documentación interna del curso analizado. - Conversaciones informales. 	Capítulo 5	Objetivo 4 y 6
Método descriptivo-analítico	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y análisis de fuentes primarias y secundarias. 		
Método etnográfico y Sistematización de Experiencias	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante y diario de campo. - Revisión de archivo y documentación interna del proceso analizado. - Conversaciones informales. 	Capítulo 6	Objetivo 5 y 6
Sistematización de Experiencias	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas grupales - Sesiones grupales de sistematización de la experiencia vivida. 		
Método descriptivo-analítico	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y análisis de fuentes primarias y secundarias. 		

Fuente: Elaboración propia.

Podemos decir que esta tabla refleja a golpe de vista el camino metodológico recorrido para el desarrollo esta tesis, pero inicialmente no era esto lo previsto; la hoja de ruta inicial se ha ido transformando en estos siete años, y con ella se ha ido transformando el proceso de investigación y la propia investigadora. Como es lógico, el proceso de

politización y crecimiento personal que ha supuesto el desarrollo de este trabajo de investigación no se puede transmitir únicamente con palabras. Pero creo que en coherencia con los principios epistemológicos y metodológicos asumidos, la descripción desde claves vivenciales que hago a continuación de la ruta finalmente seguida para el desarrollo del trabajo de campo, en Brasil y en el País Vasco, enriquece este apartado y ayudará a quien lo lea a comprender el proceso vivido por quien escribe este trabajo.

Como decía la fase de trabajo de campo de esta investigación finalmente ha sido desarrollada en dos contextos muy diferentes (Brasil y País Vasco). Inicialmente pensábamos que sólo sería en Brasil, para conocer con mayor profundidad los procesos formativos del MST, analizando de forma etnográfica alguna de sus escuelas y cursos, siendo la ENFF la escuela que desde el inicio más llamó nuestra atención por su dimensión internacionalista y su referencialidad para movimientos sociales urbanos y campesinos en diferentes partes del mundo. Inicialmente la estancia de trabajo de campo en Brasil iba a ser de un año, pero esto también fue reconsiderado por el camino, las oportunidades que fueron surgiendo durante el proceso, permitieron prolongar la estancia en Brasil y modificar la hoja de ruta del trabajo de campo incluyendo también el País Vasco.

La entrada en campo en Brasil la preparamos durante la fase de diseño y redacción del proyecto de investigación en Bilbao en 2011. Al mismo tiempo que mi compañera de vida y yo explorábamos diferentes posibilidades para poder ir juntas a Brasil, yo trabajaba como enfermera en Bilbao para poder ahorrar, ya que no pude conseguir ningún tipo de beca doctoral. A pesar de ello, y asumiendo que tendría que compatibilizar el proceso de doctorado con diferentes trabajos, tanto en Brasil como en el País Vasco, decidí afrontar el desafío y matriculé el proyecto de investigación.

Empecé a estudiar portugués y a explorar posibilidades para contactar con personas del MST, supe que existía una red internacionalista de comités de apoyo al MST a nivel estatal, y que en Euskal Herria también había uno, empecé a participar en las reuniones a conocer a gente que había estado colaborando con el MST en brigadas internacionales. También conocí a Janaina Stronzake, militante del MST, que en aquel momento estaba realizando el Master de Cooperación internacional y Desarrollo de Hegoa en Bilbao. Conversando con ella sobre mi interés en conocer directamente los procesos de formación del MST y realizar una estancia de trabajo de campo en Brasil, me dijo que me pondría en contacto con su hermana Judite Stronzake, ella podrá ayudarte con el

proyecto de investigación, enviarte muchas lecturas sobre la historia del MST y del sector de educación y formación, me dijo. Y así fue, Judite y Janaina Stronzake han sido dos personas fundamentales durante el desarrollo de este trabajo, me abrieron las puertas del Movimiento, de su asentamiento y de su familia, me facilitaron los primeros contactos del MST en Brasil y todo lo que ha estado en su mano, si no hubiera conocido a Janaina en Bilbao, mi estancia de campo en Brasil y este proceso de investigación habrían sido totalmente diferentes.

Finalmente la estancia de trabajo de campo en Brasil duró más de tres años (Enero 2012-abril 2015)²⁹. Los contactos del MST facilitados por Janaina y Judite, y ser parte de los comités de apoyo internacional al MST facilitaron mucho mi “entrada en campo” para realizar el trabajo etnográfico en Brasil, mi acercamiento e interés por conocer los procesos de formación del MST no partían de una motivación exclusivamente académica sino que tenía una fuerte impronta política e internacionalista, una vez en Brasil entendí que esta diferencia era más importante de lo que yo pensaba inicialmente. Durante los tres años de trabajo de campo en Brasil tuve la oportunidad de participar y compartir con militantes del MST de múltiples estados diferentes procesos, movilizaciones, actividades regionales, nacionales³⁰, y también pude visitar diferentes escuelas de agroecología, campamentos y asentamientos³¹. Todo ello, sin duda me permitió sumergirme y tener una visión más profunda y compleja del MST, de su presente y su pasado, así como profundizar en el contexto sociopolítico del país, incluso de vivir en primera persona las turbulencias sociopolíticas que ya empezaban a manifestarse (grandes movilizaciones de 2013), antes de las elecciones nacionales, y que tras las mismas fueron aumentando, aquellas turbulencias sociopolíticas eran señales del golpe de estado de 2016.

Por tanto el método etnográfico, más allá de vivir en primera persona aquello que leía años atrás sobre el MST y la ENFF, me permitió generar lazos de confianza política y colaboración con diferentes procesos y personas del MST y de la ENFF, que me permitió realizar inmersiones prolongadas en las experiencias analizadas en este trabajo. Empleando como decía anteriormente la observación participante como técnica de

²⁹ Finalmente mi compañera consiguió una beca de formación en la Agencia de Naciones Unidas, *ONU Mulheres Brasil*, con sede en Brasilia. Por ello, Brasilia fue nuestro destino residencial durante los tres años de estancia en el país.

³⁰ Entre otras, pude colaborar en el área de salud del campamento nacional en Brasilia durante varios meses en 2012, participar en el VI congreso nacional del MST en 2014 como delegada internacional, compartir el surgimiento del campamento Don Toman Balduino en Goiás 2014 y la celebración del décimo aniversario de la ENFF en 2015.

³¹ Entre ellos un asentamiento referencial en el Estado de Paraná (*La Agrovilha COPAVI*) donde tuve la oportunidad de convivir conociendo el día a día del campamento, y sobretodo conocer a la familia Stronzake y su historia vinculada a la historia del MST.

investigación con un nivel de implicación activo, realizando registros etnográficos en cuadernos de campo. Durante los primeros meses en Brasil definimos que el trabajo etnográfico tendría como foco la descripción y análisis de experiencias de formación desarrolladas por la ENFF del MST, conociendo de forma vivencial y participante su metodología pedagógica tanto en el desarrollo de cursos propios desarrollados en la ENFF, como en el desarrollo de cursos en colaboración con universidades.

Efectivamente, he podido aplicar el método etnográfico y sus diferentes técnicas (ver tabla 3), para sumergirme de forma prolongada y conocer la cotidianidad de las experiencias analizadas y de sus protagonistas a través de diferentes roles, lo cual también me ha aportado una visión vivencial más poliédrica. Por un lado, como alumna de la IV edición del curso Formador de Formadores de la ENFF en el año 2012 (de mayo a julio de 2012), como investigadora colaboradora de la ENFF a través de la sistematización de 8 años de Cursos Latinos de la ENFF (experiencia analizada en el capítulo 4). Posteriormente a finales de 2012 tuve la oportunidad de empezar a participar en el *Grupo de Investigación Modos de Producción y Antagonismos Sociales (MPAS)*, adscrito a la Universidad de Brasilia, cuestión que también me permitió integrar el equipo de Coordinación Político Pedagógica del curso de posgrado Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia desarrollado en colaboración con la ENFF, participando tanto en su diseño a finales de 2012, como en su desarrollo durante 2013-2015 (experiencia analizada en el capítulo 5). De esta forma, pude conocer de forma empírica cómo se lleva a la práctica la propuesta pedagógica de la ENFF tanto en cursos no oficiales internacionales (capítulo 4) como en cursos oficiales donde se relaciona con la institucionalidad educativa (capítulo 5).

Participar de forma directa en estos procesos, tomar parte activa en los mismos durante el trabajo de campo, me ha dotado de una perspectiva etnográfico-vivencial para describirlos y analizarlos. Por tanto, además de conocer la historia del MST, la historia del sector de educación y formación del Movimiento y de la ENFF a través de la revisión y análisis de fuentes secundarias, la recogida de información empírica sobre la propuesta pedagógica de la ENFF ha combinado el método etnográfico, la sistematización de experiencias y el método analítico-descriptivo (capítulo 4); y el método etnográfico y el método analítico-descriptivo (capítulo 5).

La estancia de campo en Brasil me propició muchos aprendizajes inesperados: vivenciar la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra, conocer una forma de concebir y practicar la educación como acto político, como acto de construcción de consciencia crítica de los diferentes sujetos que en ella participan; ser parte de procesos formativos que construyen alianzas entre el mundo académico y los movimientos sociales, que construyen conocimiento desde, para y con los movimientos sociales con dimensiones y posibilidades desconocidas para mí hasta aquel momento; participar de procesos formativos donde la matriz agroecológica está siendo incorporada a la concepción de educación oficial; formas de diseñar y desarrollar procesos educativos multidimensionales y conectados a las realidades y problemáticas del territorio. En definitiva procesos que me agitaron profundamente tanto la mente como las tripas y el corazón, para pensar en mi contexto desde otras claves.

Al mismo tiempo que realizaba el trabajo de campo en Brasil, continuaba vinculada al *Grupo de Investigación Cooperación Crítica y Movimientos Sociales del Instituto Hegoa (UPV-EHU)*, donde aparte de colaborar en un proceso de investigación colectiva sobre el carácter emancipador de los movimientos sociales también pude seguir contribuyendo desde Brasil al proceso de construcción y diseño de un curso de formación en agroecología y soberanía alimentaria para el ámbito universitario vasco. Este proceso lo habíamos iniciado en 2012, conjuntamente con el sindicato agrario EHNE-Bizkaia (miembro de LVC), la última fase de construcción y diseño de esta propuesta formativa, se intensificó con mi llegada al País Vasco tras la estancia en Brasil, pudiendo trasladar a este proceso gran parte de lo aprendido en los procesos de formación de la ENFF. La apuesta del grupo motor de la iniciativa por adaptar a la realidad vasca algunos principios y elementos de la propuesta pedagógica de la ENFF en este proceso fue clara y por ello, más allá de los aportes realizados hasta el momento desde Brasil, fui contratada para coordinar la última fase de diseño y puesta en marcha de la primera edición del curso *Baserritik Mundura* en el País Vasco.

La coincidencia en el tiempo de todo ello posibilitó que este trabajo de investigación pudiera contribuir a ese proceso colectivo en la construcción, diseño y puesta en marcha del curso *Baserritik Mundura* en el País Vasco. Por un lado, el método etnográfico me permitió sumergirme en esta experiencia empleando diferentes roles (investigadora, siendo parte de la CPP y dinamizando una asignatura), y aportando los aprendizajes que se desprendían de mi experiencia de trabajo e investigación etnográfica en Brasil vinculada a la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), y realizando registros etnográficos durante la finalización del diseño y la puesta en marcha del curso. También

me permitió aportar mis aprendizajes en relación a la sistematización de experiencias, planteando la necesidad de pensar colectivamente desde la Coordinación Político Pedagógica (CPP) el proceso de sistematización de la experiencia³² que estábamos poniendo en marcha, para extraer aprendizajes que nos permitieran ir mejorándola en próximas ediciones y compartir los aprendizajes con otras experiencias.

Una vez concluida la primera edición del curso Baserritik Mundura, finalizó la fase de trabajo de campo de este trabajo de investigación, dando paso a la fase de redacción del mismo. Por tanto, tal y como se detalla en la tabla 3, para la recogida de información empírica de la experiencia de Baserritik Mundura a la que dedicamos el capítulo 6 de este trabajo, se ha combinado el método etnográfico y la sistematización de experiencias, y se ha empleado el método descriptivo-analítico para analizar toda la información recogida (fuentes primarias y secundarias). Todo ello, ha permitido realizar la descripción y análisis del proceso de diseño del curso y de su propuesta pedagógica, así como un ejercicio de identificación de aprendizajes de su primera edición a través del análisis de todos los registros individuales y colectivos recogidos durante la misma.

Quisiera destacar que la fase de redacción de este trabajo también ha supuesto grandes aprendizajes en este proceso de formación doctoral. Entre ellos valoro de forma positiva haber dejado gran parte de la redacción de este trabajo para la fase final del proceso, esta fase también se ha prolongado más de lo esperado, un año y medio, pero creo que haber concentrado este ejercicio de reflexionar desde la abstracción teórica sobre la práctica, es decir sobre lo vivido en carne propia en los años de trabajo de campo, ha supuesto un salto cualitativo que ha dotado de mayor complejidad y profundidad a los análisis realizados. Sin duda este último año y medio me ha hecho valorar de otra forma la importancia de poner en diálogo el conocimiento teórico acumulado con el conocimiento que emana de las prácticas transformadoras.

³² Tal y como se detalla en el capítulo 6, desde la perspectiva de sistematizar la experiencia la CPP definió como eje de sistematización la metodología pedagógica y la identificación de aprendizajes, límites y desafíos por parte de los protagonistas (alumnado, profesorado y CPP). También se pensaron diferentes formas y momentos para ir recogiendo reflexiones y valoraciones individuales y colectivos durante el desarrollo de la primera edición del curso (tal y como se explica de forma detallada en el capítulo 6). Todos esos esfuerzos colectivos de registro del proceso y valoraciones sobre el mismo desde diferentes perspectivas mientras se desarrollaba permiten seguir dando pasos en el proceso de sistematización de esta experiencia. Consideramos que el capítulo 6 de este trabajo es un aporte más al proceso de sistematización colectivo de la experiencia de Baserritik Mundura, que desde octubre de 2017 hasta noviembre de 2018 está desarrollando la segunda edición. Está pendiente realizar un proceso de reflexión y análisis de forma más participativa que abarque el proceso de diseño y las dos ediciones realizadas, para continuar identificando aprendizajes de forma colectiva y socializarlos con otras experiencias.

También consideramos importante explicar cómo se ha manejado la diversidad lingüística en el trabajo, ya que se emplean fuentes secundarias y primarias que estaban en portugués y en euskera. Se ha optado por hacer traducciones propias al castellano en todas las citas de fuentes secundarias y primarias que estaban originalmente en portugués, y se ha contado con apoyo externo para traducir las fuentes primarias que estaban en euskera (entrevistas y sesiones grupales grabadas en video). Por ser muy numerosas a lo largo de todo el trabajo se ha decidido no especificar en cada cita que era una cita traducida, y hacer esta nota genérica al inicio del trabajo.

BLOQUE TEÓRICO.

Disputa territorial y superación de lógicas de subordinación,
en el ámbito de las luchas campesinas.

CAPÍTULO 1.

DISPUTAS TERRITORIALES Y PRINCIPALES SUBORDINACIONES QUE SUFRE EL CAMPESINADO Y QUE SUSTENTAN LA APROPIACIÓN Y DOMINACIÓN DEL SISTEMA AGROALIMENTARIO.

*Queremos vivir humanidad, queremos vivir biodiversidad,
queremos vivir en plenitud y esas falsas propuestas
están llevándose a cabo en nuestros territorios.*

Lolita Chavez

En las últimas tres décadas se ha producido una aceleración de la internacionalización del sistema capitalista y una fuerte liberalización y mercantilización global que cada vez abarca más ámbitos de la vida. Uno de los ámbitos donde se hace más visible y cotidiano el impacto de este proceso es el ámbito agrario y el sistema agroalimentario global³³. Las realidades rurales y campesinas de todo el mundo, están siendo transformadas por el modelo de desarrollo neoliberal hegemónico, que responde al paradigma de maximizar beneficios y minimizar costos en una lógica de crecimiento y expansión continua que no parece tener en cuenta el carácter limitado de los bienes del planeta, ni los sofisticados equilibrios ecológicos de reproducción de la vida. Un modelo de desarrollo que prioriza los beneficios económicos y los intereses del mercado frente a los derechos de las personas y de los pueblos, y frente a la conservación de los territorios y los ecosistemas. En la última década, este proceso de liberalización y globalización ha sido dirigido a gran velocidad hacia los territorios rurales y el sistema agroalimentario.

Todos estos cambios han exigido a las organizaciones rurales de todo el mundo, a realizar diagnósticos críticos sobre los efectos del modelo liberalizador y globalizador en sus realidades; y a definir estrategias de resistencia y propuestas de lucha para defender la tierra y el trabajo en ella de campesinos y campesinas, y para la defensa de

³³ Se utiliza la noción de sistema agroalimentario durante todo el trabajo para aludir a todos los agentes, mecanismos, insumos y procesos implicados en la producción, transformación, distribución y consumo de alimentos a nivel global.

la soberanía de los pueblos sobre los territorios. En los últimos 25 años, las organizaciones campesinas han demostrado tener la capacidad de poner en marcha esas estrategias. Uno de los ejemplos más importantes ha sido la construcción de una articulación mundial de movimientos y organizaciones rurales campesinas, indígenas, pescadoras, pastoras y recolectoras, llamada La Vía Campesina (en adelante, LVC). Excede el objetivo de este trabajo hacer una caracterización exhaustiva de LVC³⁴ y de su proceso histórico, aunque en los diferentes apartados daremos pinceladas de cuestiones históricas y recientes por ser significativas para la comprensión del tema en el que enfocamos esta investigación³⁵.

En este primer capítulo se pone el foco de atención en los efectos excluyentes y en las subordinaciones que sufre el campesinado por el efecto del modelo globalizador. A través del estudio y análisis de diferentes fuentes bibliográficas y las categorías conceptuales que proponen tratamos de abordar estas temáticas desde una perspectiva crítica, aportando algunos elementos que nos ayudarán a responder las siguientes preguntas de investigación **¿Cuáles son las principales subordinaciones y exclusiones que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación y dominación del sistema agroalimentario? ¿Quiénes son los principales agentes que acaparan y se apropian de los territorios y el sistema agroalimentario?**

Para ello, se inicia el capítulo con una aproximación al contexto agroalimentario global, presentando la existencia de diferentes proyectos para el mundo rural, que representan modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos y mutuamente excluyentes, y que por tanto están en permanente y creciente conflicto. Para analizar esa relación se utiliza la noción de territorios en disputa, que contempla la existencia de territorios materiales e inmateriales, entendiendo que esta disputa territorial se produce a nivel material pero también a nivel inmaterial dándose relaciones de subordinación de uno sobre otro en todas las dimensiones de la vida. Posteriormente se abordan las principales características del proceso de liberalización y globalización que está favoreciendo la apropiación y dominación de los territorios y del sistema agroalimentario por parte de grandes corporaciones transnacionales, así como, las principales consecuencias para el

³⁴ Para conocer con mayor profundidad el proceso histórico de construcción de LVC y su evolución se recomienda la lectura de Borrás (2004), Desmarais (2007), Martínez-Torres y Rosset (2010), Batista (2014) y Rosset (2017).

³⁵ Las dos organizaciones campesinas que protagonizan las experiencias de formación analizadas en este trabajo de investigación son organizaciones que impulsaron la fundación de LVC y continúan siendo organizaciones miembro hasta la actualidad. Una de las experiencias analizadas en este trabajo (Los 2 Cursos Latinos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes- Cap. 4) forma parte de la política de formación de LVC en la Región de Sudamérica. Las otras dos experiencias analizadas son experiencias de formación política y agroecológica desarrolladas en colaboración con universidades públicas por la ENFF/MST (Cap. 5) y por EHNE-Bizkaia (Cap. 6) a nivel local en Brasil y en el País Vasco respectivamente. Se trata de experiencias que se enmarcan dentro de las líneas políticas de formación de finidas por LVC para todas las organizaciones que la conforman.

campesinado y las realidades rurales. Por tanto en este primer capítulo se presenta el marco conceptual y teórico que nos permite analizar y entender cómo se territorializan las múltiples dominaciones del sistema agroalimentario sobre el mundo rural y campesino, cuáles son los principales actores del sistema agroalimentario global hoy, cuáles son los principales mecanismos que utilizan en este proceso de dominación y cuáles son sus consecuencias.

1. Aproximación al contexto agroalimentario global.

La aceleración de la internacionalización del sistema capitalista y la intensificación y ampliación de la mercantilización de todos los ámbitos de la vida se ha evidenciado de forma creciente desde los años 80. Uno de los ámbitos de la vida donde se hace más visible y cotidiano el impacto de este proceso es el ámbito agrario y en el sistema agroalimentario. Las realidades rurales y campesinas de todo el mundo, se han visto afectadas por el modelo de desarrollo neoliberal hegemónico, que responde al paradigma del crecimiento continuo, o como lo denominan algunos autores, *paradigma del capitalismo agrario* (Fernandes, 2008, 2013). Se trata de un modelo que prioriza la maximización del beneficio y el enriquecimiento de unos pocos, por encima del derecho a una alimentación sana, de los derechos de las personas y los pueblos, y por encima de la conservación de los territorios y los ecosistemas. Es decir, la acumulación de capital por encima de la vida de la humanidad y del planeta, y la reproducción de la misma.

Desde el estallido de la crisis financiera en 2008, este proceso de liberalización y globalización del sistema agroalimentario ha tomado mayor velocidad, dándose con mayor profundidad y complejidad que en décadas anteriores. Tal y como señalábamos en trabajos anteriores (Martínez y Casado, 2013) asistimos a una readecuación de la hegemonía del capitalismo neoliberal en función de las necesidades del sistema financiero. Las respuestas a *las crisis* que se han dado hasta el momento, distan mucho de reconocer las debilidades estructurales del modelo de progreso y desarrollo imperante. Por el contrario, más bien se están profundizando las lógicas de mercado neoliberales y desarrollistas: competitividad, ánimo de lucro, especulación, maximización del beneficio, acumulación, crecimiento continuo, productivismo y consumismo. A todo esto se suma la minimización y privatización del sector público que acrecienta el poder de las corporaciones privadas y de las élites financieras globales (Martínez y Casado, 2013).

En definitiva, estamos viviendo un *acelerón* de las mismas lógicas de (des)regulación e intervención (mercado, crecimiento y explotación sin límites) haciendo oídos sordos a las crisis ecológicas, energéticas, alimentarias, democrática, etc., produciéndose en realidad una reconfiguración de los principales promotores del capitalismo neoliberal, de sus discursos y políticas. Todo esto lleva implícito un aumento de la fe en el mercado capitalista y en el imaginario del progreso moderno y científicista que afirma que la razón científica y los avances tecnológicos traerán las soluciones a las crisis y problemas que acucian al modelo de sociedad y desarrollo hegemónico: “dejando de reconocer el *carácter sistémico de las crisis*, lo cual se expresa en la idea de que hay soluciones tecnológicas para todos los problemas (...), como evidencian la agricultura transgénica como solución a la crisis alimentaria, el mercado de carbonos como respuesta a la crisis climática y la energía nuclear como respuesta a la crisis energética” (Daza et al., 2012:34, cursivas propias).

En ese sentido, el capitalismo neoliberal comienza a ser entendido, tal y como propone Sonia Álvarez como “un proyecto de sociedad de carácter político y cultural que tiene sus patrones y consecuencias económicas, y no al revés [...] es un proyecto de sociedad, de transformación radical del tejido social en sí mismo, al servicio de un proyecto hegemónico” (Álvarez, 2009: 28). Es decir, un proyecto de intervención, regulación y transformación de la sociedad al servicio de la hegemonía y el enriquecimiento de determinados grupos y clases nacionales e internacionales (Martínez y Casado, 2013).

En la mayoría de países, tanto del Norte como del Sur, en las últimas décadas las políticas neoliberales, han favorecido la desregulación, privatización y el libre comercio a nivel global, facilitando que el *poder corporativo* (Fernández, 2016) dirija sus actividades económicas y especulativas a las zonas rurales del mundo y a sus recursos naturales, generando un flujo de capitales especulativos hacia las áreas rurales. Peter Rosset señala que esta tendencia se evidencia por un “*boom* de actividades extractivas, incluyendo cultivos de exportación, agro-combustibles, minería y plantaciones de monocultivo industrial [...] y las empresas nacionales han sido parcial o totalmente compradas por las corporaciones transnacionales y los bancos financieros” (Rosset, 2017a:2).

Este proceso ha derivado en diferentes fenómenos cuyos mecanismos e impactos están siendo analizados y teorizados en los últimos años, tales como el “acaparamiento de tierras” (GRAIN, 2014; LVC, 2017a) “acumulación por desposesión” (Harvey, 2006) “guerra por la tierra y el territorio” (Rosset 2009), “territorialidad de las corporaciones”,

“dominación de espectro completo” (Ceceña, 2016a; 2016b), “regímenes alimentarios imperial, intensivo y corporativo” (McMichel, 2016), “imperios alimentarios” (van der Ploeg, 2010, 2016). En realidad, ninguno de estos fenómenos o procesos son nuevos, las disputas por la tierra y el territorio son parte de una larga y conflictiva historia, cuyos inicios se remontan a la época colonial. Lo que es nuevo son las formas y mecanismos que utilizan, los actores que lo desarrollan, la intensidad y velocidad con la que operan, y la gravedad de las consecuencias que generan sobre las realidades y poblaciones rurales en todo el planeta. Tal y como señala Ceceña la relación con el territorio es tan vieja como la historia de la humanidad, pero por primera vez, con el capitalismo del S.XXI, el territorio adquiere signos de finitud “No solo tiene carácter de objeto y es tratado como tal, sino que se ha convertido en un objeto escaso” (Ceceña, 2017:1)

Para poder entender lo que está sucediendo es necesario identificar las formas y métodos de despojo predominantes así como los proyectos y sujetos políticos que están protagonizando actualmente las disputas territoriales. Efectivamente este nuevo boom de flujos de capital protagonizado por el *poder corporativo* hacia las zonas rurales está agudizando y profundizando los conflictos existentes entre dos proyectos diferentes y mutuamente excluyentes, dos modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos y están en permanente y creciente conflicto. Peter Rosset siguiendo los planteamientos de van der Ploeg caracteriza la disputa o lucha entre estos dos modelos como sigue:

La lucha se puede ilustrar de forma simplificada por dos extremos: cada lado representa un modelo diferente de desarrollo y forma de vida. Por un lado, la agricultura campesina sigue un patrón típicamente basado en circuitos de producción y consumo cortos y descentralizados, con fuertes lazos entre la producción de alimentos y los ecosistemas y las sociedades locales y regionales. Por otro lado, los agronegocios tienen un patrón centralizado basado en productores corporativos de insumos, procesadores y comercializadoras, con una producción que está descontextualizada y no relacionada con las especificidades de los ecosistemas locales y relaciones sociales. En este sistema, la producción y el consumo no están vinculados ni en el tiempo ni en el espacio, mientras que las corporaciones actúan en una escala global con alianzas estratégicas entre los suministradores de insumos, procesadores, comerciantes, cadenas de supermercados y bancos financieros, para formar complejos o imperios agroalimentarios (van der Ploeg 2010, citado en Rosset, 2017a:2)

Como decíamos al iniciar el capítulo, todos estos cambios han exigido a los movimientos sociales y organizaciones rurales de todo el mundo, desarrollar una gran capacidad para realizar diagnósticos críticos de la realidad, trazando estrategias de resistencia, al tiempo que construyen alianzas locales, regionales y globales; así como propuestas de lucha cada vez más amplias, plurales e integrales. En los últimos 25 años, las organizaciones campesinas, dándole continuidad a los aprendizajes de luchas

populares pasadas y presentes, han demostrado tener la capacidad de articularse a nivel internacional construyendo una articulación mundial de diversos movimientos y organizaciones rurales, campesinas, indígenas, pescadoras, pastoras y recolectoras de África, Asia, Europa y América que se ha convertido en el movimiento social transnacional más importante que existe actualmente en el mundo, llamado La Vía Campesina (LVC)³⁶.

La Vía Campesina es un movimiento internacional que aúna a millones de campesinos y campesinas, agricultores y agricultoras a pequeña y mediana escala, personas sin tierra, mujeres rurales y personas jóvenes, pueblos indígenas, migrantes y personas trabajadoras del campo de todo el mundo. Partiendo de un fuerte sentimiento de unidad y solidaridad entre estos grupos, defiende la agricultura campesina para la soberanía alimentaria con el fin de promover la justicia social y la dignidad, y se opone firmemente a la agricultura impulsada por grandes empresas que destruye las relaciones sociales y la naturaleza. Las mujeres y las personas jóvenes dedicadas a la agricultura desempeñan un papel fundamental en La Vía Campesina. El movimiento defiende sus derechos y la igualdad de género, y lucha contra todas las formas de violencia contra las mujeres. Es un movimiento autónomo, pluralista y multicultural, político en su demanda de justicia social e independiente de todo partido político y afiliación económica o de cualquier otra índole (LVC, 2017c:3).

Diferentes autores/as que han estudiado el proceso histórico y la evolución de LVC Borrás (2004), Desmarais (2007), Martínez-Torres y Rosset (2010), Fernandes (2013) Batista (2014), Rosset (2017) señalan que su surgimiento es fruto de las contradicciones generadas por el desarrollo de las políticas neoliberales y sus consecuencias en el mundo rural y en el sistema agroalimentario. Fruto de estas contradicciones surgieron históricamente diferentes organizaciones y movimientos sociales, que se han movilizado de diferentes formas a lo largo de la historia. LVC forma parte de ese proceso histórico de resistencia y lucha, surgiendo como articulación internacional de muchas de estas organizaciones y movimientos sociales del campo, y posteriormente han seguido ampliando sus alianzas con organizaciones no necesariamente campesinas, es decir organizaciones indígenas, pescadoras, recolectoras, trabajadores rurales, etc.

A inicios de los años noventa, las grandes transnacionales vinculadas a la agricultura, la minería y la cuestión hídrica van dando los primeros pasos del proceso de *apropiación del sistema agroalimentario* (LVC, 2017). En ese momento ya se empezaba a evidenciar que las consecuencias de este proceso en las diversas regiones del mundo tenían rasgos comunes, aunque se concretasen de forma diferenciada en cada territorio,

³⁶ La Vía Campesina actualmente está conformada por 164 organizaciones locales y nacionales de 79 países de África, Asia, Europa y América y Medio Oriente y el Magreb. En total, representa a más de 200 millones de campesinos y campesinas, pueblos indígenas, pescadores, recolectores y trabajadores agrarios. En su VII Conferencia Internacional celebrada en Euskal Herria en julio de 2017 se anunció un paso más en su crecimiento y expansión al sumar a organizaciones de Palestina, Túnez, Marruecos, Argelia y Egipto conformando la Región MENA (Middle East and North Africa).

por tanto, se empezaba a evidenciar la necesidad de articular internacionalmente a diferentes organizaciones y movimientos sociales del campo en una plataforma política de lucha y debate que dio lugar a la conformación de LVC (Batista, 2014).

Aunque los debates de su gestación se iniciaron años antes, LVC surge oficialmente en 1993 justo cuando empieza a intensificarse la ofensiva neoliberal y el redimensionamiento del desarrollo del capital en las áreas rurales a nivel mundial. Según Borras fue “la amenaza del neoliberalismo lo que impulsó a diversos grupos nacionales y locales de campesinos y agricultores a crear su propia red” (Borras, 2004:10). Este autor señala que realmente LVC no es la primera red internacional de trabajadores rurales, existía una organización internacional de agricultores desde 1946, la Federación Internacional de Productores Agrícolas (FIPA) que surge inicialmente articulando organizaciones de trabajadores rurales de países del Norte Global en favor del agronegocio y que desde los años 80 también articula organizaciones campesinas del Sur Global. Según Borras (2004) LVC surge en clara oposición y diverge radicalmente de las líneas políticas de la FIPA, la cual ha sido desde su surgimiento la organización social dominante del sector agrícola, la propia FIPA afirma que ha actuado “como representante oficial ante las agencias intergubernamentales y los circuitos del agronegocio” (Borras, 2004:5) y se ha beneficiado de las regulaciones comerciales impuestas por las políticas neoliberales.

Para Desmarais, con su surgimiento LVC consiguió aglutinar el rechazo explícito al modelo neoliberal de desarrollo rural; el rechazo de la exclusión desencadenada por la política de desarrollo agrícola; la determinación de trabajar conjuntamente para dar voz a los campesinos a nivel internacional y para construir un modelo alternativo de agricultura basado en la soberanía alimentaria. Se hizo explícito que la lucha de LVC es una lucha entre dos modelos de desarrollo económico y social divergentes y opuestos (Desmarais, 2007).

Desde el surgimiento de LVC como movimiento social transnacional, en este cuarto de siglo, se han producido grandes cambios tanto en las realidades agrarias a nivel mundial, como en el propio pensamiento de LVC: “la evolución de su pensamiento se ha producido dialécticamente, primero como resultado de transformaciones en el mundo exterior, y segundo, con base en el aprendizaje interno y el intercambio de experiencias y *diálogos de saberes* que tienen lugar dentro de los movimientos a medida que interactúan entre sí y con el mundo” (Rosset, 2017a:1, cursivas propias).

Por tanto, los análisis y visiones colectivas construidas por LVC sobre el sistema agroalimentario, la tierra, el territorio, la reforma agraria, la agroecología, la soberanía alimentaria, los derechos campesinos, etc. son producto de “un proceso continuo de Diálogo de Saberes (DS) entre las diversas organizaciones que constituyen LVC” (Rosset, 2015:10). Martínez-Torres y Peter Rosset definen este tipo de Diálogo de Saberes como:

La construcción colectiva de significación emergente, basada en diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y maneras de conocer son específicas e históricamente diferentes, sobre todo cuando enfrentan los nuevos desafíos comunes de un mundo cambiante. Dicho diálogo se apoya en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. A menudo, ello propicia la re-contextualización y la resignificación, lo cual da lugar a saberes y significados emergentes, que se relacionan con historias, tradiciones, territorialidades, experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Las nuevas y colectivas comprensiones, significados y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas, y para la construcción de procesos colectivos nuevos (Martínez-Torres y Rosset, 2014, citado en Rosset, 2015:10).

En ese sentido podemos afirmar que a través del *diálogo de saberes* se ha producido una importante evolución en los análisis, las estrategias de lucha, las propuestas y los marcos conceptuales generados y utilizados por LVC. Fruto de todo ello se ha producido en los últimos años una lectura ampliada por parte de LVC de las diferentes formas de sometimiento y opresión que sufre actualmente el campesinado y las poblaciones rurales:

Cada vez más, en todos los rincones del planeta, los pueblos sienten la creciente imposición de paradigmas financieros y de mercado sobre todos los aspectos de su vida. El sometimiento a los intereses del capital ha llevado al aceleramiento del extractivismo- entendido como la agricultura, ganadería y pesca industrial; la minería a gran escala; los megaproyectos, como las represas hidroeléctricas, paneles solares a gran escala, el turismo y proyectos de infraestructuras- y al acaparamiento masivo de los territorios y el cambio de uso de los suelos. Cada vez más, el control de los bienes comunes, esenciales para la vida de la humanidad y de la naturaleza, se concentra en manos de unos pocos actores privados con un gran acceso al capital, con efectos desastrosos para los pueblos, sus territorios y sus derechos. Además las condiciones de mercados altamente concentrados (de insumos y de comercialización de los productos) expulsan cada vez más a las/los pequeñas/os productoras/es. Las mujeres y los jóvenes se ven afectadas/os de manera desproporcionada por esos procesos (LVC, 2017a:4).

A través de esta reciente publicación, titulada *Las luchas de La Vía Campesina por la reforma agraria, la defensa de la vida, la tierra y los territorios* (LVC, 2017a) se socializa la lectura que hacen del momento actual, ofreciendo análisis que dan mayor centralidad tanto a la noción de territorio como a los mecanismos actuales que favorecen la apropiación por parte de las grandes corporaciones transnacionales de los

territorios y del sistema agroalimentario. Esta publicación también refleja un nuevo punto de inflexión en el pensamiento colectivo de LVC, en su agenda y en las estrategias de lucha y resistencia para el próximo periodo, ya que ante el contexto actual la reforma “agraria clásica” ya no es posible ni suficiente, el nuevo contexto exige lo que han denominado una *Reforma Agraria Integral y Popular* entendida como un proceso necesario para la defensa y recuperación de los territorios para poder construir territorios agroecológicos y avanzar en la soberanía alimentaria (LVC, 2017a).

Efectivamente, y tal y como profundizaremos más adelante, la noción de territorio como espacio de reproducción social, de la diversidad de prácticas sociales, económicas y culturales, es de mucha utilidad para explicar el *doble interés* que existe por parte de los actores que protagonizan el acaparamiento de tierras para generar procesos de desterritorialización, y su posterior reterritorialización todo ello en función de la acumulación capitalista.

De un lado, espacios que antes sirvieron para las economías familiares, comunitarias o locales, son integrados en las redes de producción y negocio transnacional generando mayores ganancias a través de la minería a gran escala y la agroindustria que reemplazan a la agricultura familiar campesina e indígena. De otro lado también se desintegran espacios con identidades e institucionalidades colectivas fuertes, que permiten relaciones de solidaridad y acciones colectivas conjuntas, y desde donde se podrían contestar, resistir o negociar con mayor fuerza las transformaciones que implica la modernidad capitalista-colonial-patriarcal-imperial (Daza et al, 2012:44)

Tal y como señalan diferentes autores y autoras (Fernandes, 2008, 2013; Batista, 2014; Ceceña, 2016a, 2016b; Rosset y Martínez-Torres, 2013; Rosset, 2009, 2017) los análisis y trabajos teóricos realizados sobre *territorialidad* y *territorios en disputa* desde la geografía, la sociología, la economía, el ecofeminismo (fundamentalmente desde América Latina) nos permite entender las lógicas y los crecientes conflictos territoriales entre movimientos sociales rurales y el poder corporativo vestido de agronegocio, desde claves históricas, culturales, sociales, geoeconómicas y geopolíticas, pero también desde nuevas claves de dominación y emancipación múltiples.

Tanto el agronegocio (y los otros capitales extractivistas) como los movimientos sociales rurales están intentando reterritorializar los espacios rurales, es decir, reconfigurarlos en favor de sus intereses o de su propia visión. Mientras que uno busca la extracción máxima de ganancias, por un lado, los otros buscan defender y (re)construir comunidades por el otro [...] Por ello, esta lucha no sólo es una batalla de tierras *per se* (territorio material) sino que también es una batalla de ideas (territorio inmaterial) (Rosset, 2017a:3).

Tras caracterizar a grandes rasgos la existencia de estas dos lógicas antagónicas de desarrollo y vida rural existentes pasamos a caracterizar y analizar el tipo de relación que existe actualmente entre ambas. Para analizar dicha relación se utiliza la noción de territorios en disputa. Esta noción nos permite evidenciar que esta disputa territorial se produce a nivel material pero también a nivel inmaterial, dándose relaciones de subordinación de unas lógicas sobre otras en todas las dimensiones de la vida y produciendo una territorialidad diferenciada y mutuamente excluyente.

2. Disputa territorial y territorialización material e inmaterial de modelos de vida en conflicto.

En este apartado se presentan el marco conceptual y teórico utilizado en este trabajo para realizar un análisis actualizado de la superación de subordinaciones y exclusiones en el ámbito de las luchas campesinas. Tal y como señalamos en el apartado anterior, las nociones de territorio, territorialidad, disputa territorial, están ganando centralidad en los últimos años, tanto en los análisis y discursos de los movimientos sociales campesinos, indígenas y rurales, como en el pensamiento social crítico y en los estudios críticos agrarios.

Las categorías conceptuales que vamos a ver a continuación posibilitan comprender los procesos que construyen diferentes territorialidades, permiten entender dichas realidades y tener una posición teórica y política para su interpretación. Sirven para caracterizar y entender la relación que existe entre los modelos de desarrollo y vida presentados en el apartado anterior en términos de disputa continua y creciente. También son útiles en este trabajo para analizar los procesos de resistencia y de lucha contrahegemónica protagonizados por LVC, en el marco de la disputa que realiza contra las corporaciones transnacionales en las áreas rurales, por la defensa y recuperación de la soberanía popular de los territorios y de la vida. Como veremos en los siguientes apartados los procesos y experiencias de formación política, son una de las líneas políticas estratégicas definidas por LVC y sus organizaciones para enfrentarse a esa disputa en mejores condiciones, tanto en términos materiales como inmateriales.

Territorio, territorialidad, territorios materiales e inmateriales.

Partiendo de la premisa de que todo concepto se construye históricamente y que se construye a partir de un determinado punto de vista y lugar de enunciación, el concepto de territorio y sus variaciones, como cualquier otro, tiene una larga trayectoria de

significaciones en función de la perspectiva epistemológica y disciplinar, pero también en función de las diferentes cosmovisiones y concepciones de mundo, así como de la comprensión de los espacios en relación con la acción humana.

En este trabajo se toma como premisa que los territorios son una construcción histórica, social, política, cultural y que dicha construcción está estrictamente relacionada con las relaciones de poder. Por ello, se utilizan autoras y autores que están analizando y conceptualizando sobre la noción de territorio, los diferentes tipos de territorialización y territorialidad desde una perspectiva crítica y que vinculan estas nociones con las lógicas de dominación y conflicto; y por tanto, con las luchas por la transformación social y la emancipación que surgen como respuesta a los diferentes mecanismos de dominación desplegados de forma entrelazada y globalizada por el capitalismo neoliberal, el colonialismo y el heteropatriarcado.

En ese sentido desde la geografía, la sociología, la antropología, la economía, la ecología, la economía feminista y el ecofeminismo³⁷, se han realizado importantes aportes en las últimas décadas. Aportes conceptuales y teóricos que son complementarios y contribuyen a hacer una lectura crítica en claves históricas, socioculturales, ecofeministas, geopolíticas y geoeconómicas de la disputa territorial que se produce a nivel mundial por la apropiación de las áreas rurales, los bienes comunes que contienen y el sistema agroalimentario global.

Desde la economía feminista y el ecofeminismo, se plantea que la producción tiene que ser una categoría necesariamente ligada al mantenimiento de la vida y al bienestar de las personas (Pérez Orozco, 2007). Desde esa perspectiva el ecofeminismo realiza una revisión crítica del modelo político, social y cultural de las sociedades occidentales y defiende que han alimentado y construido un modo de vida y una forma de vivir que le ha declarado la guerra a la vida, a los cuerpos de las personas y a los territorios (Herrero, 2015).

En la última década se ha incrementado la defensa de tierra y territorio, como consigna política de los movimientos indígenas continentales del Abya Yala³⁸, se han generado luchas importantes y las comunidades se han levantado para defender lo que

³⁷ El ecofeminismo es una corriente de pensamiento y un movimiento social que surge en los años 70 y trata de explorar las sinergias entre el ecologismo y el feminismo, planteando que las mismas causas que están detrás del deterioro y destrucción de los ecosistemas a los que estamos adaptados los seres humanos, también están en la raíz de las causas de las situaciones que subordinan e invisibiliza el papel de las mujeres en términos económicos, sociales, culturales y políticos (Herrero, 2015).

³⁸ Abya Yala es la palabra en el idioma del pueblo Kuna de Panamá que nombra la territorialidad del continente Americano.

históricamente les pertenece. Desde hace años el feminismo comunitario indígena se plantea la *recuperación y defensa del territorio cuerpo-tierra*. Para Lorena Cabnal³⁹ se trata de una consigna política que se ha ido tejiendo como una propuesta feminista comunitaria desde las mujeres xinkas que implica la recuperación consciente del *primer territorio cuerpo*, como un acto político emancipatorio que, en coherencia con otras consignas feministas como “lo personal es político” o “lo que no se nombra no existe”, integra la lucha histórica y cotidiana de los pueblos indígenas para la recuperación y defensa del *segundo territorio tierra*.

Para el feminismo comunitario, asumir la corporalidad individual como territorio propio e irrepetible permite que emerja la autoconsciencia de cómo ha vivido ese cuerpo y como han impactado en su historia personal, particular y temporal las diferentes manifestaciones y expresiones del patriarcado y todas las opresiones que derivan de él. Recuperar el cuerpo para defenderlo del embate histórico estructural que atenta contra él y sanarlo, se vuelve una lucha cotidiana e indispensable para la defensa del territorio tierra (Cabnal, 2010):

Sin embargo, una contradicción a lo interno de los movimientos de defensa territorial es que las mujeres que conviven en el territorio tierra, viven en condiciones de violencia sexual, económica, psicológica, simbólica, y violencia cultural, porque sus cuerpos aún siguen expropiados. Las mujeres xinkas, hemos iniciado un proceso histórico de defensa de nuestro territorio cuerpo, por eso nos pronunciamos públicamente y ante nuestras autoridades indígenas para la erradicación de la violencia contra las mujeres, y unido a ello hemos gestado la lucha de defensa territorial en la montaña de Xalapán contra la minería de metales porque la expropiación que se ha hecho sobre la tierra, por la hegemonía del modelo de desarrollo capitalista patriarcal, está amenazando la relación armónica con la tierra y la vida (Cabnal, 2010:23-24).

Desde diferentes disciplinas como la geografía crítica, el concepto de territorio ha sido vinculado a la noción de espacio y poder, entendiendo que diferentes agentes sociales, para mantener o contestar al poder, producen, reivindican y disputan territorios. Desde esta perspectiva se enfatiza la dimensión material y simbólica del poder, hay autores que enfatizan más una dimensión que otras, y otros enfatizan la relación dialéctica que existe entre ambas dimensiones del poder (material e inmaterial) por lo que señalan que existe una relación intrínseca entre esas dos dimensiones en el proceso de territorialización (Fernandes, 2013; Batista, 2014; Ceceña, 2016).

Saquet (2007) hace una revisión sobre los diferentes abordajes y concepciones de territorio y territorialidad como categoría de análisis en la historia del pensamiento

³⁹ Feminista comunitaria indígena maya-xinka de Guatemala.

geográfico. Este autor sostiene que desde la geografía crítica, se han producido nociones de territorio que se han convertido en referencias para el pensamiento social crítico a nivel internacional. Para Saquet el encuentro de los análisis marxistas y la geografía se da a partir de los 60, cuando autores como Massimo Quaini, Giuseppe Dematteis, Claude Raffestin, Henry Lefebvre, David Harvey o Milton Santos plantean que el territorio es producido por el *principio del conflicto de clases*. A partir de los 70 el concepto de territorio se vuelve fundamental para entender la producción del espacio desde la óptica capitalista, dándose una renovación en la concepción de *territorio como proceso*, y más concretamente como proceso geo-histórico, es decir el territorio contiene elementos de la historicidad y de las múltiples escalas que lo caracterizan. En esta misma línea, el autor destaca que los aportes realizados desde la filosofía francesa, por Deleuze y Félix Guattari fueron fundamentales para comprender el movimiento en y del territorio a través de la *Territorialización- Desterritorialización y Reterritorialización* (TDR). Para este autor, el pensamiento de Raffestin y Magnaghi, también fue importante para comprender que las relaciones de poder se expresan en los territorios, entendiendo que éstas al mismo tiempo en que realizan la organización y reorganización territorial de la dominación, en aspectos materiales e inmateriales, se concretan en los territorios en diferentes territorialidades (Saquet, 2007 citado en Batista, 2014).

En todos estos abordajes teóricos el concepto de territorio está estrechamente relacionado con el tema del poder, el conflicto de clases y la disputa territorial como categorías de análisis. Categorías que han tenido mucha influencia sobre autores contemporáneos que analizan la expansión del capitalismo en su fase neoliberal globalizada y las consecuencias para el campesinado y las poblaciones rurales en diferentes realidades, como veremos a continuación.

Bernardo Marçano Fernandes⁴⁰, geógrafo crítico brasileño, plantea que durante las investigaciones empíricas realizadas en las últimas décadas en Brasil y en diferentes países de América Latina en colaboración con organizaciones de LVC ha observado la conformación de “diferentes territorios que se forman por conflictos debido a las relaciones de dependencia del campesinado con el agronegocio [...] comencé a comprender que la lucha por la tierra es la lucha por un determinado territorio: el territorio campesino” (Fernandes, 2013:117).

⁴⁰ Bernardo Marçano Fernandes forma parte del Núcleo de Estudios Investigaciones y Proyectos de Reforma Agraria (NERA) vinculado a una Universidad de Sao Paulo (UNESP) desde donde se desarrollan investigaciones y proyectos como el Banco de datos de la Lucha por la Tierra (DATALUTA) y el RIST (Informe de impactos socio-territoriales).

En sus textos y estudios sobre los tipos de territorios, la disputa territorial (Fernandes, 2008, 2013) y los movimientos socioterritoriales, Fernandes comprueba que las clases y las relaciones sociales construyen diferentes territorios que son reproducidos bajo condiciones de conflicto continuo (Fernandes, 2005).

En su tesis de doctorado, Fernandes (1999) retrata como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, se fue territorializando en cada estado del país por medio de la lucha directa y el conflicto por la tierra a través de ocupaciones directas, pero también a través de la organización, del trabajo de base, de la negociación, y de las alianzas a nivel institucional y no institucional (con otras organizaciones). Todos esos elementos caracterizan el proceso de territorialización material e inmaterial de este movimiento social. Según este autor ese proceso se inicia por la necesidad primaria de supervivencia de las familias *desterritorializadas* por la acción del latifundio y del capital en la agricultura, pero necesariamente tiene que existir un proceso organizativo y un proyecto político más amplio que busca la transformación de la sociedad para poder caracterizarlo como movimiento socioterritorial y distinguirlo de acciones espontáneas dispersas (Batista, 2014).

También defiende que la esencia del concepto de territorio se basa en 4 principios: *totalidad*, *soberanía*, *multidimensionalidad* y *multiescalaridad*. Por eso, es imposible entenderlo sin concebir las relaciones de poder que lo producen y reproducen constantemente (Fernandes, 2013). Cuando alude a la *multiescalaridad* del territorio este autor se refiere a sus diversas escalas geográficas, como espacios de gobernanza de un país, provincia, municipio, etc. Cuando se refiere al territorio como una propiedad particular, individual o comunitaria, aparece el sentido político de *soberanía*, este autor afirma que el grado de soberanía determina la autonomía de sus propietarios en la toma de decisiones respecto al desarrollo de sus territorios. En este sentido, sostiene que las relaciones entre los territorios como espacios de gobernanza y como propiedad, están determinadas por las políticas de desarrollo, y por tanto, quien determina las políticas define en gran medida la forma de organización del territorio. Por otro lado, este autor plantea que los territorios son *multidimensionales* es decir son *totalidades* dialécticas constituidas por diferentes dimensiones mutuamente interrelacionadas, por tanto todo territorio está conformado por una dimensión política, social, cultural, social, ambiental, económica, etc. (Fernandes, 2013)

La comprensión de cada tipo de territorio como una totalidad, con su multidimensionalidad y organizado en diferentes escalas, a partir de sus usos desiguales, nos posibilita entender el concepto de «multiterritorialidad». Si se considera que cada

tipo de territorio tiene su territorialidad, la variedad de relaciones e interrelaciones muestra las múltiples territorialidades (Fernandes, 2013:120).

Existen entonces diferentes territorialidades en un mismo espacio geográfico, es decir las territorialidades campesinas e indígenas y las capitalistas, son totalidades diferentes, donde se establecen relaciones sociales diferentes, diferentes modos de organización social, relaciones diferentes con la naturaleza, que promueven modelos antagónicos de desarrollo territorial y de vida, y que están en permanente conflicto o disputa. A partir de esta concepción del territorio y las diferentes territorialidades Fernandes plantea que:

Podemos comprender los conflictos entre modelos de desarrollo que disputan territorios. Por un lado, los modelos de desarrollo de agronegocios, a partir de monocultivos a gran escala, con trabajo asalariado, muy mecanizado, y con la utilización de agrotóxicos y semillas transgénicas; y por otro el modelo de desarrollo del campesinado, que se basa en cultivos variados de pequeñas escala, con predominio de trabajo familiar, en su mayoría con baja mecanización y sin la utilización de agrotóxicos [...] se organizan de distintas formas, a partir de relaciones sociales diferentes. Así, mientras el agronegocio cultiva para la producción de mercancías, los grupos campesinos lo hacen, para garantizar su existencia y para desarrollar las diferentes dimensiones de la vida. Esta distinción se expresa en el paisaje, donde se observan también esas dispares formas de organización de los dos territorios: el paisaje del agronegocio es homogéneo; el del campesino, heterogéneo (Fernandes, 2013:121-123).

En esta *tensión de territorialidades* es donde se generan conflictos sociales por el control del territorio, por la organización del espacio, y en consecuencia por su significado cultural y social, así como por su vínculo con la identidad y su importancia para el futuro de la sociedad. De esa manera, pese a las dinámicas de despojo capitalista y de una *desterritorialización y reterritorialización* basada en la extracción primaria intensiva, este fenómeno genera como respuesta y defensa la organización y acción colectiva mediante movilización social y/o formas de resistencia y rebeldía sociales, y la creación de alternativas ancladas en los territorios creando y recreando otras formas de vida. En ese sentido, al ser atacados y despojados de sus espacios históricos, ancestrales y comunitarios, muchos sujetos sociales, como movimientos territorializados, reaccionan generando un fenómeno de reconstrucción socio-territorial y la activación de antiguas y/o generación de 'nuevas territorialidades' plantea Porto-Gonçalvez (2009), otro geógrafo crítico brasileño que ha estudiado el territorio y la territorialidad desde una perspectiva pluridisciplinar, crítica y decolonial.

Por tanto, diferentes autores y autoras advierten que para comprender esa disputa es importante entender, que se llevan a cabo de forma simultánea en las dimensiones

económica, social, política, cultural, ambiental e ideológica, y sobre territorios tanto materiales como inmateriales (Fernandes, 2008, 2013; Porto-Gonçalves, 2009; Batista, 2014; Ceceña, 2016a, 2016b; Rosset, 2017a).

Peter Rosset, siguiendo la concepción de tipos de territorios y territorialidades en disputa de Fernandes, señala que la disputa sobre *territorios materiales* se refiere a la lucha por el acceso, control, uso y (re)configuración de tierra y territorio físico; es decir comunidades, infraestructura, suelo, subsuelo, agua, biodiversidad, aire, montañas, valles, planicies, ríos, costas, etc. *El territorio inmaterial* se refiere al terreno de ideas, simbologías, cultura, construcciones conceptuales, teóricas, identidad, ideología. Fernandes (2013) considera que no existen territorios materiales que no estén asociados con territorios inmateriales. Por ello, la disputa sobre los territorios tangibles y reales y los recursos que éstos contienen necesariamente va de la mano con la disputa de las ideas o territorios inmateriales. Según Rosset las disputas sobre los territorios inmateriales están caracterizadas por la formulación y defensa de conceptos, teorías, paradigmas y explicaciones, todos los cuales son usados para convencer a otros. En otras palabras, el poder para interpretar y para determinar la definición y contenido de conceptos es en sí un territorio en disputa (Rosset, 2017a).

Desde la económica crítica latinoamericana, Ana Esther Ceceña junto al equipo multidisciplinar del Observatorio Latinoamericano de Geopolítica (OLAG)⁴¹ vinculado a la Universidad Nacional Autónoma de México, están haciendo contribuciones analíticas importantes en claves geoeconómicas, geopolíticas y geoestratégicas. En sus estudios analizan *las disputas territoriales* que se producen entre la *territorialidad de la dominación* y la *territorialidad de las resistencias o de las emancipaciones*, a las que también denominan *territorialidad de las corporaciones* y la *territorialidad de los pueblos* (campesinos, indígenas, etc.). Como se aprecia a continuación, la noción de territorio y territorialidad empleada por Ceceña es muy próxima a la noción de Fernandes. Para Ceceña, la territorialidad es un concepto, una categoría de análisis que hace referencia a:

El modo como los pueblos, los colectivos ocupan y crean el territorio. El territorio es una construcción que no es algo físico, sino que es una construcción simultáneamente:

⁴¹ Ana Esther Ceceña es economista, investigadora y coordinadora del Observatorio Latinoamericano de Geopolítica, OLAG – de la Universidad Nacional Autónoma de México. EL OLAG es un grupo de investigación pluridisciplinar dedicado al estudio de las diferentes estrategias de la reproducción material, simbólica y territorial del capitalismo del S.XXI. Desde una perspectiva integral tratan de analizar el espectro completo de relaciones, mecanismos y fenómenos que se generan a partir de la interacción de los sujetos que generan proceso de dominación, disputa y construcción de hegemonía, con los sujetos que la confrontan y tratan de construir bifurcaciones o alternativas sistémicas. En base a ello han realizado importantes aportes al cartografiar e interpretar el proceso geopolítico contemporáneo <http://geopolitica.iiec.unam.mx/>

física, geográfica, material, pero también inmaterial histórico, social, simbólico, cultural. Por tanto, la noción de territorio que utilizo es multidimensional, hace referencia a todas estas dimensiones, es decir, estoy hablando de un modo de vida, de una visión del mundo, de una cultura, de un modo de hacer las cosas, de un modo de relacionamiento entre los seres humanos y con la naturaleza, todo eso forma parte del territorio del que yo hablo (Ceceña, 2016a).

Desde esta concepción, y en cierto sentido, complementando la noción de “multiterritorialidad” que plantea Fernandes (2008, 2013), Ceceña (2016a, 2016b) advierte que la territorialidad del capital a pesar de ser global no es homogénea, en sí misma es diversa, en dos sentidos. Por un lado, las condiciones materiales y subjetivas de cada territorio son históricas, culturales y políticamente determinadas, por tanto en cada territorio se concretan de forma diferenciada y tiene sus características particulares, pero existe una lógica articulada y de totalidad, siendo posible identificar ciertos rasgos comunes en diferentes territorios del mundo.

Por otro lado, Ceceña (2016a) al señalar que la territorialidad del capital es heterogénea, matiza que no disputa el territorio de la misma manera, ni se territorializa de la misma forma, una territorialidad del capital al estilo estadounidense, al estilo chino, al estilo europeo, al estilo Monsanto, BBVA, Iberdrola, etc. Es decir, la territorialización del capital es muy diversa internamente y además se da de forma combinada entre sí, por lo que las combinaciones pueden ser de lo más variadas y particulares en cada realidad territorial y además mutan, cambian con gran rapidez, cuestión que añade una gran complejidad a los análisis actuales sobre la territorialidad y las disputas territoriales.

Ceceña también utiliza la noción de *totalidad geográfica*, pero en un sentido diferente al utilizado por Fernandes. La autora vincula la noción de totalidad geográfica a la construcción de hegemonía, es decir para esta autora la noción de totalidad geográfica es importante para pensar y entender cómo se construye y cuáles son los soportes materiales e inmateriales para construir la dominación del capital en todo el planeta. Afirma que pensar el territorio como totalidad ha permitido que se piense sobre él como una propiedad multidimensional, y en consecuencia ha permitido que se piensen estrategias y mecanismos de control para dominarlo en todas sus dimensiones (Ceceña, 2016a, b). Tomando como referencia el proceso colonizador, y desde planteamientos cercanos a las *perspectivas decoloniales*⁴² y en cierta forma con los planteamientos del

⁴² Tal y como señalábamos en el apartado de metodología la perspectiva decolonial es una corriente de pensamiento que en las últimas dos décadas ha ido aglutinando a diferentes pensadoras/es sociales (Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Arturo Escobar, Catherine Wals, Ana Esther Ceceña, Enrique Dussel, entre otros), y distintas disciplinas (filosofía, sociología, antropología, semiología, economía), que comparten una serie de conceptos, referenciales analíticos y problematizaciones de la modernidad/colonialidad. Aunque esta perspectiva emerge desde Latinoamérica, sus conceptualizaciones (colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser, entre otras) han generado un impacto creciente en los debates de las ciencias sociales y humanas que han traspasado las

feminismo comunitario señala que la historia de la colonización es a la vez la historia del reparto de territorios, pero no solamente de territorios físicos.

La colonización ocurre también mediante el sometimiento de costumbres y de prácticas comunitarias y corporales y abarca tanto los territorios como los sentidos o percepciones y costumbre semióticas y culturales. Los territorios de la guerra son los de la concepción del mundo (territorio mental o semiótico), los de las modalidades y adecuaciones del ser (territorio corporal) y los del asentamiento y relación con el entorno (territorio geográfico o físico) (Ceceña, 2017:1)

Batista (2014) en la misma línea de Fernandes y Ceceña también sostiene que comprender la territorialización exige análisis que atiendan a aspectos materiales u objetivos (técnicas, recursos, infraestructuras) y aspectos inmateriales, subjetivos e intersubjetivos (es decir las relaciones de poder que inscriben en un campo político esa materialidad). En ese sentido, territorio material e inmaterial se articulan construyendo territorialidades y territorializaciones que se definen por conservar o contestar el orden vigente, es decir territorialidades hegemónicas y territorialidades contrahegemónicas (Batista, 2014).

En el siguiente apartado profundizamos sobre cómo se construye la territorialización del capital en las áreas rurales y en el sistema agroalimentario en su conjunto actualmente, cuáles son los principales actores del entramado del sistema agroalimentario hoy en día y cuáles son los principales mecanismos que utilizan en este proceso de apropiación dominación y construcción de hegemonía, entendiendo que opera por fuera y por dentro de los sujetos, y necesitamos pensar los procesos de dominación y emancipación de una forma más integral. Todo ello explica y ayuda a entender cuáles son las principales opresiones o subordinaciones que viven las poblaciones campesinas y poblaciones rurales actualmente y cuáles son las principales consecuencias para el campesinado, la alimentación y los territorios.

fronteras académicas y Latinoamericanas. Esta perspectiva de pensamiento ha recibido diferentes denominaciones inicialmente *Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad* (Escobar, 2003), *giro decolonial* (Cástro-Gómez y Grosfoguel, 2007) y más recientemente, *inflexión decolonial* (Restrepo y Rojas, 2010). Se recomienda la lectura de esta última obra citada para un acercamiento histórico y crítico de esta perspectiva.

3. Territorialización del capital en las realidades rurales y en el sistema agroalimentario: principales agentes, mecanismos y consecuencias.

3.1- *¿Quién está detrás del “gran capital”? ¿Quiénes acaparan y se apropian actualmente de los territorios y del sistema agroalimentario?*

En los últimos años se ha producido un profundo cambio en los agentes que dominan los territorios y el sistema agroalimentario en su conjunto. En realidad se trata de una compleja red, una autentica maraña de actores de diferentes naturalezas y ámbitos: económico, productivo-industrial, comercial financiero, político, jurídico, mediático, académico, científico, militar, entre otros.

Según los análisis de LVC (2017a) en muchos casos es prácticamente imposible determinar su origen geográfico, se trata de agentes transnacionales que van moviendo sus sedes principales y filiales en función de sus intereses y necesidades (subsidios, protección jurídica mediante acuerdos internacionales de comercio e inversión, evasión de impuestos, etc.), conformando una red opaca de actores que protagonizan diferentes inversiones. También se identifica una creciente concentración de poder de mercado por parte de las corporaciones transnacionales, que favorece su influencia en las políticas y representa, en opinión de LVC una amenaza para la democracia (LVC, 2017a).

Este cambio de agentes ha modificado totalmente el panorama para las organizaciones campesinas, éstas son las mismas que surgieron para luchar contra latifundistas que ejercían un poder político y económico local, y en el contexto actual tienen que confrontar el poder de una alianza de actores, difíciles de definir, con múltiples naturalezas, y muy difíciles de rastrear. A pesar de ello, LVC a través de sus análisis basados en el diálogo e intercambio de experiencias de las diferentes organizaciones de América, África, Asia, Europa y Medio Oriente y el Magreb que la conforman identifican que *en todas partes el enemigo y los problemas son los mismos* (LVC, 2017a), aunque se concretan de forma diferente en cada territorio.

En la actualidad somos testigos de una emergente alianza entre el capital financiero, las empresas transnacionales, el imperialismo, sectores de los Estados Nacionales (casi sin importar su aparente ideología), los poderes jurídicos y policiales, los medios de comunicación y el sector privado del sistema agro-pesca-alimentario, minería, construcción, explotación forestal, etc. En su conjunto esta nueva alianza impulsa una avalancha de privatizaciones, concentración, y acaparamiento de bienes comunes y públicos: tierra, agua, bosques, semillas, manglares, glaciares, áreas de pastoreo y pesca, entre otros (LVC, 2016:2).

En su última publicación (LVC, 2017a) identifica y diferencia 6 tipos de agentes del acaparamiento de los territorios y del sistema agroalimentario:

- *Actores de producción y comercialización cada vez más concentrados*, es decir grandes industrias muchas de ellas *corporaciones transnacionales* del agronegocio, insumos químicos y semillas, pesca industrial, minería, madereras, biotecnología, farmacéuticas.
- *Fondos e inversiones de agentes financieros*: bancos, seguros, fondos de pensiones.
- *Actores locales aliados*: abogadas/os, intermediarias/os, cargos públicos que colaboran en las maniobras especulativas para compra y legalización de grandes extensiones de tierras.
- *Los Estados*: a pesar de la creciente internacionalización de las políticas los Estados siguen desempeñando un papel clave, ya que en muchos casos existe una confluencia de intereses entre *los Estados, las elites nacionales y las corporaciones transnacionales*. Muchas veces favorecen la profundización del capital ajustando regulaciones y leyes, subsidios a través de fondos públicos y reducción de impuestos. También se utiliza el *sistema judicial y el monopolio de las fuerzas de seguridad* (policía, ejército, militares y paramilitares) para favorecer desalojos, amenazas, extorsiones, asesinatos, judicializar y criminalizar protestas.
- *Instituciones Financieras Internacionales, la cooperación internacional al desarrollo de los Estados y Bancos Nacionales*, todos ellos intervienen incidiendo en las políticas públicas, apoyando con financiación o créditos. Una táctica común son las alianzas público-privadas. También intervienen como “actores intelectuales” que mediante análisis, investigaciones y formulación de políticas públicas promueven una ideología neoliberal, con el falso discurso de la erradicación del hambre y la seguridad alimentaria.
- *Medios masivos de comunicación* (también están cada vez más concentrados) que influyen en la formación de la opinión pública. Cada vez es más habitual que existan solapamientos de inversores que controlan empresas de agronegocio y extractivista al tiempo que controlan los periódicos y principales canales de televisión.

Gonzalo Fernández (2016) del Observatorio de las Multinacionales en América Latina (OMAL) sostiene que es necesario generar nuevos conceptos y propone como categoría de análisis para entender esta compleja maraña de agentes, el concepto de *poder corporativo* el cual trasciende el ámbito económico y el concepto habitual de empresas transnacionales:

El poder corporativo trasciende el ámbito económico. Conformando un modelo de gobernanza global que, tomando a las corporaciones como sujetos de referencia, despliega una amplia red de agentes diversos- estados, organismos regionales y multilaterales, actores ilegales, etc.- que colaboran entre sí y defienden una misma agenda política que, en última instancia abanderada el sostenimiento de los principios civilizatorios hegemónicos: la reproducción ampliada del capital, el lucro y la maximización de la ganancia. Esta agenda se caracteriza por su integralidad, pretendiendo así aprehender todas las dimensiones de la vida: económica, cultural, política, jurídica, incluso militar. No hay por tanto lugar, ámbito o entidad al que el poder corporativo no trate de llegar para mantener su posición de privilegio (Fernández, 2016: 13)

Fernández realiza una radiografía del poder corporativo, sosteniendo que las grandes corporaciones en este momento histórico han conseguido acumular un poder sin precedentes, un poder que como se plantea en esta definición trasciende lo económico y se amplía hacia lo cultural, lo político y lo jurídico. Por tanto con la noción de poder corporativo no se alude a una tipología más o novedosa de empresas que actúan en los mercados capitalistas, sino que se quiere señalar de una forma más precisa y atinada, que estamos ante *un nuevo poder más integral*, más abarcador que pivota en las empresas transnacionales pero que genera una amplia maraña de alianzas entre diferentes actores y mecanismos conformando un modelo de gobernanza global a su imagen y semejanza, es decir multidimensional (Fernández, 2016). En ese sentido, señala que se trata de una concepción multidimensional del poder, que está en total consonancia con la definición de poder del sociólogo crítico peruano, Aníbal Quijano⁴³.

El poder es un espacio y una malla de relaciones social, de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente en función y en torno a la disputa por el control de los siguientes ámbitos de la existencia social: *el trabajo* y sus productos; en dependencia del anterior, *la naturaleza* y sus recursos de producción; *el sexo*, sus productos y la reproducción de la especie; *la subjetividad* y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; *la autoridad* y sus instrumentos,

⁴³ Aníbal Quijano ha generado junto a otros pensadores una teorización sobre el poder y la colonialidad. Con el concepto de colonialidad del poder Quijano plantea “La idea de la naturaleza a ser dominada para poder transformarla en “civilización”, y su equivalencia en la separación Sujeto/Objeto, crearon un espacio discursivo para distintas intervenciones desde la razón del polo dominante para civilizar/formar/constituir/disciplinar al polo subordinado. Es decir, según esta lógica el hombre tiene que gobernar a la mujer, el blanco al indígena, el rico al pobre, el adulto al niño, el hombre a la naturaleza, la razón a las emociones y la ciencia a los saberes prácticos (...) produciendo la colonización de lo segundo por lo primero sobre la base de su objetivación (que quita a la naturaleza, a la mujer, al indígena, etc. su historia, contingencia, complejidad...)” (Daza, et al., 2012:28-29).

de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (Quijano, 2014, citado en Fernández, 2016:45)

Bajo esta concepción multidimensional del poder corporativo, Fernández (2016) identifica 4 dimensiones o rasgos definitorios, que son:

- *El poder económico*, es decir el control del centro neurálgico de la economía a través de los mercados y cadenas globales. Las empresas transnacionales son los principales agentes de los mercados globales y de las cadenas de producción, distribución, comercio, finanzas, tecnología y comunicación que operan en los mismos, que conforman un nuevo modelo económico que ha ampliado el capitalismo espacial y sectorialmente siendo las grandes transnacionales las que mantienen el control operativo de dichas cadenas y mercados globales.
- *El poder cultural*, es decir, el control se expande al ámbito simbólico y cultural, a través de la construcción de relatos que las legitime ante las mayorías sociales, identificándolas con valores positivos como el progreso, el desarrollo, el éxito, la innovación tecnológica, generación de empleo, etc. Es decir, para alcanzar el mayor consentimiento posible entre la población tratan de penetrar y moldear el imaginario colectivo hegemónico por múltiples vías: incidencia y control de la comunicación, información, centros de investigación, universidades y centros educativos.
- *El poder político*, a través de diferentes estrategias muestra una gran capacidad para redefinir a medida una democracia de baja intensidad, para supeditar el poder político al económico.
- *El poder jurídico*, es decir la implantación de una nueva legalidad global, una “arquitectura jurídica de la impunidad” en base al Derecho Corporativo Global, una *lex mercatoria*⁴⁴ que se sitúa por encima de los derechos humanos y de la naturaleza y de la propia capacidad de actuación política de los Estados. (Fernández, 2016; Hernández y Ramiro, 2015)

⁴⁴ Tal y como señala Fernández la *lex mercatoria* “está conformada por una muy diversa tipología de instrumentos jurídicos que van desde los más de 3000 tratados y acuerdos globales, regionales y bilaterales vigentes sobre comercio e inversión, hasta los contratos que las instituciones establecen con las grandes corporaciones, pasando por los planes de ajuste estructural y los préstamos condicionados” (Fernández, 2016:53). Profundizaremos sobre ello en los siguientes apartados.

Por todo ello, entendemos que este concepto es de mucha utilidad para comprender *el poder* al que se están enfrentando el campesinado y las poblaciones rurales, tanto en el plano material como inmaterial, para defender el territorio y construir territorialidades y territorialización contra-hegemónicas. Como decíamos, se trata de un poder muy diferente al poder contra el que surgieron, tal y como señala Ceceña (2016a).

La representación más auténtica del capital hoy en día son las corporaciones transnacionales. Por ejemplo en América Latina, las principales corporaciones están vinculadas a proyectos de extracción de bienes comunes como el petróleo, los minerales, el gas, el agua, la madera, la biodiversidad bajo diferentes formas, etc. Por tanto, el capital está presente en la disputa de cada mina, de cada yacimiento, cada una de ellas forma parte de un conjunto de disputas a nivel planetario. El avance de ese conjunto de disputas es el que nos muestra el avance de la dominación o el avance de la territorialización y la territorialidad del capital (Ceceña, 2016a).

Por tanto, las corporaciones transnacionales son los instrumentos principales a través de los cuales el capitalismo consigue expandirse a escala planetaria, siendo el principal engranaje del capitalismo globalizado. En este sentido la lucha contra las corporaciones transnacionales y contra el entramado del poder corporativo en su conjunto, es una lucha contra el sistema capitalista y contra las múltiples formas de opresión, a las que el capitalismo se une y profundiza (patriarcado, colonialismo, antropocentrismo, etc.) para seguir expandiéndose.

Este escenario de dominaciones múltiples es lo que permite a las grandes corporaciones transnacionales expandirse a través de lo que Harvey (2005) ha denominado “acumulación por desposesión”, un proceso que según este autor consiste en acaparar nuevos espacios y sectores por parte del capital para superar las crisis de sobreacumulación. El fin último es la liberalización de regiones y sectores para poder invertir el capital excedente, de esta forma el capital aprovecha las desigualdades de poder para: apropiarse de logros culturales y sociales preexistentes (como el caso de las semillas campesinas patentadas); mercantilizar la naturaleza y conseguir privatizar servicios públicos o sectores estratégicos a través de los TCI; obligar a estados a devaluar sus economías a través de la servidumbre de las deudas (Harvey, 2005). Así como, beneficiarse del trabajo de poblaciones migradas carentes de derechos sociales y políticos, beneficiarse de la deslocalización de las empresas y su relocalización en países donde los derechos laborales y la protección ambiental es más laxa, o beneficiarse del trabajo doméstico y de cuidados realizado por las mujeres totalmente invisibilizado y no remunerado.

Tal y como se viene argumentando desde el inicio del capítulo, como consecuencia del proceso de liberalización y globalización, en las últimas décadas se ha favorecido la desregulación, privatización y el libre comercio a nivel global, facilitando que el *poder corporativo* (Fernández, 2016) dirija sus actividades económicas y especulativas a las zonas rurales y a sus “recursos naturales”, como parte de un proceso de redefinición de las formas de territorialización del capital en las realidades rurales y en el sistema agroalimentario a nivel mundial. El agronegocio, el hidronegocio y la extracción de hidrocarburos y minerales de forma intensiva, la nueva ronda de Tratados de Comercio e Inversión (TCI) junto a la construcción de grandes infraestructuras para aumentar y acelerar la extracción y circulación de mercancías y bienes comunes, son algunos de los agentes protagonistas y mecanismos empleados en ese proceso. A lo largo de este apartado, caracterizamos a grandes rasgos, algunos de los agentes y mecanismos más destacados en el proceso de apropiación de los territorios y del sistema agroalimentario, para comprender mejor cómo generan sometimiento, expulsión y desterritorialización de las poblaciones rurales (campesinas, indígenas, pescadoras, recolectoras, etc.).

Agronegocio e Hidronegocio

El termino *agronegocio* que deriva del inglés *agribusiness*, literalmente significa negocios que envuelven productos agrícolas y agropecuarios. Según Pedro Ivan Christoffoli el termino agronegocio, es una tropicalización del *agribusiness* empleado en los Estados Unidos desde los años 1950, y que engloba “la suma de todas las operaciones que abarcan el procesamiento y la distribución de insumos agropecuarios, las operaciones de producción en la hacienda, y el almacenamiento, el procesamiento y la distribución de los productos agrícolas derivados” (Davis y Goldberg, 1957, citado en Christoffoli, 2012: 74).

Según Leite y Medeiros el concepto de *agribusiness* acuñado por estos dos profesores norteamericanos, que pertenecían al ámbito de la administración y el *marketing* se creó para expresar “las relaciones económicas (mercantiles, financieras y tecnológicas) entre el sector agropecuario y las situadas en las esferas industrial (tanto de productos destinados a la agricultura como de procesamiento de los originados en el sector), comercial y de servicios. Para los creadores del término, se trataba de hacer una propuesta de análisis sistémico que superara los límites del abordaje sectorial entonces predominante” (Leite y Medeiros, 2012: 79). Según estos autores desde la década de los 90, al menos en América Latina, el término *agribusiness* fue ganando espacio sin traducción, pero a inicios de la década de 2000 “se fue generalizando el término

agronegocio, tanto en el lenguaje académico como en el periodístico, en la política y en el sentido común, para referirse al *conjunto de actividades que abarcan la producción y la distribución de los productos agropecuarios*” (Leite y Medeiros, 2012: 80).

Leite y Medeiros (2012) señalan 3 tendencias en relación a la dinámica actual del agronegocio⁴⁵: a) tendencia actual a controlar áreas cada vez más extensas de tierras; b) aumento de la concentración de diferentes empresas a través de fusiones y adquisiciones, que operan bajo un control internacional; c) vinculado al aumento de la concentración se produce una mayor verticalización, de forma que los grandes grupos transnacionales controlan toda la cadena: producción de insumos, almacenamiento, procesamiento, distribución y comercialización. Su estrategia se diseña sobre la base de su dinámica de inserción en los mercados internacionales (Leite y Medeiros, 2012).

Batista (2014) confirma la tendencia de concentración y fusiones señalada por Leite y Medeiros, esta autora en su estudio demuestra que el sistema del agronegocio tiene como principales agentes hegemónicos las empresas transnacionales que cada vez son menos en cada sector “Bunge, Louis Dreyfus, Cargill y ADM, en la producción de aceites, conservas y harinas; Monsanto y Syngenta en la producción de abonos, fertilizantes y agrotóxicos; Sadia y JBS en la producción de carnes; Cosan y Shell en la producción de etanol; Nestlé y Danone en lácteos; Klabin y Fibria en la producción de celulosa” (Batista, 2014)

Los estudios del grupo ETC (Grupo de Acción sobre Erosión, Tecnología y Concentración)⁴⁶ confirman y documentan estas tendencias a nivel global y regional. En América Latina la estructura agrícola ha sufrido un proceso de concentración corporativa y de lo que se ha denominado una *contra-reforma agraria o reforma*

⁴⁵ Para ejemplificar estas tendencias, los autores utilizan datos del estudio de Wesz Junior (2011) que tomando como ejemplo el caso de la soja en Brasil comprueba que “hasta 1995 Cargill era la mayor empresa en cuanto a unidades industriales de procesamiento de soja en Brasil, tras dos años de un intenso proceso de fusiones y adquisiciones, ADM, Bunge y Dreyfus- Coinbra también pasaron a controlar la propiedad de unidades de beneficio del grano. En 2004, el número de agroindustrias controladas por el grupo ABCD llegó a treinta plantas industriales [...] En 2010 las empresas Bunge, Cargill, ADM, Dreyfus y Amaggi dominaban el 50% de la capacidad de molienda de la soja, el 65% de la producción nacional de fertilizantes, el 80% del volumen de financiamiento liberado por las tradings para el cultivo del grano, el 85% de la soja producida en el país; el 95% de las exportaciones in natura de soja brasileña y el 8,1% de las exportaciones nacionales. El autor afirma, además, que al menos un tercio de la soja producida por ese grupo de empresas se destina directamente a la exportación [...] Procesos semejantes pueden observarse en la producción de etanol y biodiesel y en la industria forestal” (Leite y Medeiros, 2012: 82)

⁴⁶ El Grupo ETC promueve el desarrollo de tecnologías socialmente responsables y desarrolla investigaciones vinculadas a la gobernanza internacional, el monitoreo de la concentración corporativa y el impacto ecológico y socioeconómico de las nuevas tecnologías a nivel global y regional. Colaboran con organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales especialmente en África, Asia y América Latina realizando investigaciones que documentan los impactos y advierten de las principales tendencias a nivel global y regional. Todos sus estudios están disponibles en <http://www.etcgroup.org/>

agraria al revés, es decir se concentró la tierra en menos empresas. En un estudio reciente (ETC, 2015) analizan la aceleración de la concentración corporativa y la vinculación que se está produciendo en la última década entre cuatro sectores de insumos agrícolas: las semillas, agroquímicos, los fertilizantes, y la maquinaria industrial agrícola.

Los datos que arrojan los estudios del ETC (2015, 2016) son realmente alarmantes, hace 30 años había más de 7000 empresas de semillas, hace 20 años Monsanto no tenía ninguna relación ni con la producción ni con el mercado de semillas, actualmente Monsanto domina el 25% del mercado de todo tipo de semillas. Para el ETC esto se explica porque en los últimos 20 años se han producido más de 200 fusiones corporativas.

El grupo ETC advierte que según datos del 2013, tan solo 6 grandes empresas transnacionales (Monsanto, Syngenta, Bayer, DuPont, ChemChina y Dow) controlan el 75 % del mercado mundial de agroquímicos. Estas mismas empresas se han apropiado del 63% del mercado de semillas comerciales y controlan el 100% del mercado de las semillas genéticamente modificadas. Además estas seis empresas controlan más del 75 % de la investigación privada en el sector de semillas y pesticidas (las actividades corporativas de I+D nunca habían abarcado tanto ni habían sido tan influyentes). Afirman que la política científica dominante es una ciencia mercenaria, al servicio de los intereses de las grandes corporaciones, una *tecnociencia* que investiga y busca resultados para el beneficio empresarial. El ataque mediático, económico y político es feroz con los científicos y científicas críticas, existiendo una verdadera “caza de brujas”. Por otro lado el estudio advierte que las negociaciones en torno a posibles fusiones corporativas que se iniciaron en abril de 2015 abarcan a todo el sector del agronegocio (ETC, 2015).

Este frenesí acaparador ha ido en aumento en los últimos años y la confirmación de la fusión de Bayer y Monsanto en abril de 2016 hizo saltar una gran preocupación, ya que sería una de las grandes fusiones que se venían anunciando. Otras megafusiones actualmente en discusión son por un lado ChemChina y Syngenta, y por otro Dow y Dupont. Si no hay intervenciones políticas rápidas a través de estas megafusiones tan solo tres empresas podrían controlar el sistema agroalimentario a nivel global, convirtiéndose en las proveedoras monopólicas de la totalidad de los insumos agrícolas (semillas, agroquímicos, fertilizantes) y maquinaria industrial agrícola avanzada tecnológicamente.

Silvia Ribeiro, directora del Grupo ETC en América Latina sostiene que los países de la región, especialmente Argentina y Brasil que tienen un alto grado de agricultura industrial han perdido soberanía por su dependencia extrema a un puñado de empresas cada vez más concentradas. A través de las fusiones las seis grandes empresas, que podrían llegar a ser tres, aumentan exponencialmente su poder, ya que controlan precios, controlan la investigación e innovación científica e impactan en las políticas agrícolas. Ribeiro en un comunicado de prensa reciente afirma que estas empresas tienen un poder de negociación que en realidad es de imposición sobre determinados países, consiguiendo incluso leyes a medida. La confirmación de que Monsanto aceptó la oferta de Bayer “ha despertado gran preocupación, porque seguramente los nuevos mega oligopolios subirán a su antojo los precios de todos los insumos, promoverán mayor privatización de la investigación y presionarán para que se hagan más leyes y regulaciones en nuestros países que les permitan dominar mercados, aplastar los derechos de los agricultores y criminalizar las semillas campesinas” (ETC, 2016).

El destino de las seis empresas dominantes en los mercados de pesticidas y semillas está en juego. A pesar de su insistente retórica sobre la *agricultura climáticamente inteligente*, sus estrategias de investigación y desarrollo se colapsan y, entre las empresas mismas hay más vendedores que compradores [...] Las cuatro empresas que controlan el 56% de la industria fabricante de maquinaria agrícola, ya poseen equipos robotizados, están adquiriendo el software (tecnología de manejo de datos, monitoreo y vigilancia satelital) y están tratando de adquirir los negocios de software de base biológica (semillas y pesticidas) (ETC, 2015: 3)

En 1981 el ETC, a través de sus estudios ya advirtió que la avalancha de adquisiciones de empresas semilleras por parte de empresas agroquímicas que se empezaba a producir promovería el desarrollo de variedades vegetales con propiedad intelectual, dependientes de plaguicidas patentados, cuestión que se confirmaba años más tarde, en 1995 con la introducción de semillas genéticamente modificadas⁴⁷. El ETC advierte que la tendencia de fusiones y adquisiciones corporativas actual muestra un creciente interés de estas seis grandes empresas que controlan el mercado de semillas comerciales y agroquímicos, hacia las plataformas digitales y hacia las empresas de maquinaria, equipamiento agrícola y fertilizantes. Es decir estamos ante otro importante cambio, estamos ante una mayor concentración y por tanto un aumento del poder de las empresas que controlan la producción de insumos agrícolas. En el corto plazo, las empresas productoras de semillas y plaguicidas protagonizaran los grandes cambios, pero en el medio plazo hay que prestar atención al comportamiento de las empresas de

⁴⁷ Concretamente con las variedades de plantas tolerantes a herbicidas, es decir un paquete patentado de semillas y agroquímicos que no puede ser desacoplado. Es decir, que es inviable el uno sin el otro.

fertilizante, maquinaria y equipamiento agrícola⁴⁸, son ellas las que pueden determinar las reglas del juego en un futuro próximo (ETC, 2015).

En última instancia las empresas que controlen la información sobre la calidad de los suelos, los patrones históricos del clima, y los rendimientos de los cultivos, así como las tecnologías robóticas para el depósito de semillas, plaguicidas y fertilizantes, serán las que obtengan más ganancia de los contratos de aseguramiento de las cosechas que, de manera creciente determinan el costo de los insumos para los productores agrícolas (ETC, 2015:3)

Leite y Medeiros (2012) también advierten y sostienen que lo que hoy se conoce por agronegocio, está relacionado directamente con la *alta tecnología agrícola*, siendo fundamental prestar atención a la vinculación creciente entre el sector agroalimentario y el sector biotecnológico y sus impactos a nivel socioeconómico. En ese sentido señalan que aunque el tipo de tecnologías empleadas difieren bastante según la rama que se tome como referencia, ha tenido consecuencias muy importantes en la reducción de las necesidades de mano de obra en el sector agrícola a nivel mundial. Señalan que la segmentación del mercado de trabajo producida por el agronegocio, ha sido muy poco estudiada hasta el momento, pero es más que evidente que ha configurado un mercado de trabajo compuesto por trabajadores permanentes, siendo en su mayoría trabajadores cualificados (agrónomos, mecánicos industriales, técnicos agrícolas, investigadores, técnicos informáticos y de robótica, etc.) y por otro lado trabajadores temporales, en su mayoría excluidos de los derechos laborales y con graves consecuencias para su salud (Leite y Medeiros, 2012).

El estudio de ETC (2015) también advierte que la cuota de mercado “no ofrece una imagen completa del poder corporativo real. Es importante, además, observar el poder e influencia combinados de las seis grandes, porque esas corporaciones no sólo compiten entre sí, sino que son colaboradoras a modo de un cártel, en mercados altamente concentrados” (ETC, 2015:13) haciendo uso de una enorme variedad de acuerdos⁴⁹ para

⁴⁸ La maquinaria agrícola (tractores, trilladoras, sembradoras, cosechadoras, fumigadoras, etc.) actualmente está equipada con herramientas digitales como sensores remotos, imágenes aéreas, acceso a servidores remotos, para definir y distribuir criterios y recomendaciones a los agricultores sobre cómo, cuándo y dónde deberían plantar las semillas, irrigar, aplicar pesticidas y/o fertilizantes. Los nuevos tipos de maquinaria agrícola incluyen drones y tractores automatizados (guiados mediante navegación satelital) y dependen de la generación de datos digitales para su buen funcionamiento. Las grandes empresas que controlan la industria mundial de fertilizante (Yara, Agrium y Mosaic) y las que controlan la fabricación de maquinaria y equipamientos agrícolas (Deere&Co, CNY y AGCO) están realizando grandes inversiones en empresas de datos (Big Data) así como en la llamada “agricultura de precisión” (ETC, 2015)

⁴⁹ Entre este tipo de acuerdos en este estudio se destacan: licencias de uso de rasgos genéticos y de la propiedad intelectual (existen licencias cruzadas entre las seis grandes relativas a los rasgos de ingeniería genética en semillas); las alianzas de investigación y desarrollo (Por ejemplo Monsanto y BASF colaboran en 6 proyectos de Investigación y Desarrollo (I+D) sobre obtención de semillas, biotecnología, pesticidas, microbios y productos biológicos para la agricultura, y agricultura de precisión); las treguas en el litigio de patentes para minimizar el daño mutuo; los acuerdos de rasgos genéticos, para administrar el llamado régimen regulatorio “post-patente” (ETC, 2015)

crear barreras y reforzar su poder oligopólico. En cualquier caso el estudio concluye que es muy urgente que los gobiernos reconozcan y creen medidas para controlar el poder devastador del agronegocio y sus nuevas configuraciones, ya que al concentrar cada vez más todos los eslabones de la cadena alimentaria a nivel global, tienen capacidad para someter según les convenga, la actividad de millones de campesinos y campesinas, la seguridad alimentaria, la crisis climática, la biodiversidad y en definitiva la vida en su conjunto (ETC, 2015).

Por otro lado, el término agronegocio, también ilustra la *disputa territorial inmaterial* que existe en la significación política de los conceptos. En ese sentido Leite y Medeiros, (2012) señalan que la generalización del término agronegocio (aunque con significados diferenciados) no se ha producido por una necesidad conceptual, sino que ha sido fruto de importantes procesos sociales y políticos en disputa. Por ejemplo en Brasil, hoy en día el término agronegocio no puede disociarse de las instituciones que lo promueven⁵⁰ o que hablan en su nombre, como la Asociación Brasileña del Agronegocio (Abag)⁵¹ que intentan construir una imagen positiva del agronegocio en la sociedad. No obstante ese intento forma parte de una *disputa conceptual*, una disputa territorial inmaterial, ya que existen movimientos sociales y organizaciones del ámbito agrario como LVC que reclaman otra significación del término agronegocio. Aunque esta disputa por la apropiación de la significación de los términos se produce con muchos conceptos (actualmente el caso de la agroecología es muy significativo) en el caso del agronegocio, se trata de una disputa fundamental para las organizaciones campesinas y rurales, ya que representa en gran medida el desplazamiento de sus antagonistas:

A medida que el término *agronegocio* se impone como símbolo de la modernidad, pasa a ser identificado por las fuerzas sociales en disputa como *el nuevo enemigo a combatir*. Ya a inicios del año 2000 se observó, por ejemplo, entre los militantes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y de Vía Campesina, un desplazamiento de sus antagonistas: el adversario es cada vez menos el latifundio y cada vez más el agronegocio. Ese desplazamiento trae consigo nuevas vertientes: la crítica a la concentración de la propiedad sobre la tierra se suma a la denuncia del núcleo mismo

⁵⁰ “Como la Asociación Brasileña del Agronegocio (Abag), las entidades patronales rurales –en especial la Confederación Nacional de Agricultura (CNA) y la Sociedad Rural Brasileña (SRB)– y las asociaciones por productos y multiproductos, como la Asociación Brasileña de las Industrias de Aceites Vegetales (Abiove), la Asociación Brasileña de Criadores de Cebú (ABCZ), la Organización de Cooperativas Brasileñas (OCB), la Asociación Brasileña de Productores de Soja (Abrasoja), la Asociación Brasileña de Productores de Algodón (Abrapa), la Unión Brasileña de Avicultura (UBA), etc.” (Leite y Medeiros, 2012:84).

⁵¹ “Según la Abag (Asociación Brasileira del Agronegocio, 1993) no solo forman parte del agrubusiness los productores, procesadores y distribuidores (elementos contenidos en la categoría agroindustria), sino también las empresas abastecedoras de insumos y factores de producción, los agentes financieros, los centros de investigación y experimentación y las entidades de fomento y asistencia técnica. Además, lo componen también entidades de coordinación como “gobiernos, contratos comerciales, mercados futuros, sindicatos, asociaciones y otros, que regulan la interacción y la integración de los diferentes segmentos del sistema” (ibid., p. 61) [...] Se esperaba con ello romper con la imagen de lo estrictamente agrícola y de la propiedad latifundista y los estigmas asociados a ella: atraso tecnológico, improductividad, explotación del trabajo” (Leite y Medeiros, 2012:83)

del agronegocio, a saber, su matriz tecnológica. Surgen críticas al uso de semillas transgénicas, al empleo abusivo de agrotóxicos, al monocultivo. Al modelo del agronegocio se le empieza a contraponer el modelo agroecológico, cuya base son la valorización de la agricultura campesina y los principios del policultivo, los cuidados ambientales y el control de los agricultores sobre la producción de sus semillas (Leite y Medeiros, 2012: 85)

Teniendo en cuenta la caracterización que acabamos de hacer del agronegocio, podemos decir que la definición de Christoffoli que se ofrece a continuación es una versión crítica del mismo, y es la que se asume en este trabajo, por ser la más completa de las encontradas, la que más se ajusta a la complejidad de lo que representa en la actualidad el agronegocio:

El término “agronegocio” designa, en una versión crítica, la articulación técnica, política y económica de los eslabones representados por los segmentos productivos de los insumos para la agricultura, el mercado de trabajo y la producción agrícola, así como las etapas de almacenaje, procesamiento y distribución de los productos agrícolas, ahora articulados por el capital financiero a escala internacional, en una dinámica de apertura de mercados y globalización neoliberal de la economía. Por tanto, es un concepto que va más allá de los aspectos técnicos y organizativos de la cadena productiva. Representa las relaciones económicas y políticas de coordinación del proceso productivo, y también de disputa de la hegemonía respecto a las políticas públicas relacionadas con el sector. El concepto explicita que la fase actual de expansión capitalista de la agricultura subordina directamente la explotación de la naturaleza y de la fuerza de trabajo del campo a la dinámica determinada por la expansión del capital financiero a nivel internacional. Significa también la recomposición de las políticas públicas para atender a los intereses del capital financiero internacional y de sus ramificaciones en la agricultura (Christoffoli, 2012:75)

El término *hidronegocio* revela la relación más puramente mercantil con el agua, significa literalmente *el negocio del agua* y tiene una clara inspiración en el término agronegocio. Este término surge de la necesidad de crear un concepto que comprenda y explique todos los tipos de negocios que existen con el agua y sus consecuencias como fenómeno histórico, social, económico, cultural, ambiental y político. Un fenómeno que va en aumento y está tomando gran velocidad en las últimas décadas.

Según Malvezzi (2012) existe una oligarquía internacional del agua, que la está privatizando y mercantilizando en todo el planeta de diferentes formas y a través de varios mecanismos. Esta oligarquía se subdivide en varios ramos, conforme a los múltiples usos del agua para hacer negocio. Este autor señala que dicha oligarquía “produce conocimiento, influye y direcciona el discurso, tiene el poder de la narrativa, incide en los medios de comunicación y mediáticos y determina la agenda mundial del agua” (Malvezzi, 2012: 395)

Malvezzi identifica y describe 5 formas de materialización o territorialización del hidronegocio en la actualidad: energía hídrica, acuicultura, irrigación⁵², saneamiento ambiental⁵³ y agua embotellada⁵⁴. También señala que uno de los principales obstáculos que el hidronegocio está encontrando para su expansión en el planeta es la resistencia y la movilización popular contra la mercantilización del agua y para denunciar las consecuencias del hidronegocio exigiendo el derecho y la soberanía de los pueblos sobre los territorios, y la necesidad de modelos energéticos sostenibles y populares.

La *energía de origen hídrica* es uno de los principales ramos o formas de materialización y territorialización del hidronegocio. La construcción de represas hidroeléctricas a nivel mundial ha sido y sigue siendo una de las formas más extendidas de obtener energía, junto a la termoeléctrica y la nuclear, a pesar de existir fuentes de energía más sostenibles como la solar, la eólica o la biomasa, no abundan los modelos de producción y distribución energética mixtos. Brasil representa un caso paradigmático, para ilustrar las diversas formas utilizadas por el Hidronegocio para su territorialización expansiva, y también sirve para ejemplificar el importante grado de organización de la resistencia y movilización popular en defensa del territorio y del agua como derecho, y la visibilización y el debate público sobre la necesidad de un modelo energético sostenible y popular.

Según Malvezzi (2012) Brasil es la mayor potencia mundial en volumen de agua dulce, según datos del 2003 posee el 13,8 % del agua dulce de los ríos de todo el planeta, tiene gran abundancia de aguas subterráneas y gracias a sus dimensiones continentales es el mayor captador de agua de lluvia. Por todas estas razones el agua brasileña es muy codiciada a nivel nacional e internacional. Casi la totalidad de la energía brasileña es de origen hídrico, existen centenas de represas hidroeléctricas distribuidas por todo el país que producen el 90% de la energía consumida en Brasil (Malvezzi, 2012).

El proceso de construcción de esas represas hidroeléctricas, más allá de la energía que es necesaria para la construcción de las mismas, los daños medioambientales y los

⁵² La irrigación es otra de las ramas del hidronegocio, efectivamente el riego de cultivos consume a nivel mundial el 70% del agua dulce consumida, este uso compite directamente con el resto, principalmente consumo humano y de animales. Según Malvezzi (2012) la cantidad necesaria de agua para producir algunos alimentos se escapa a la imaginación: 1 kg de arroz necesita 4.500 litros de agua; 1kg de carne de ganado necesita 20 mil litros de agua, 1 kg de trigo 1500 litros. Comprender que el agua además de un derecho es un medio de producción tan importante como la tierra, es un salto que los movimientos sociales apenas empezaron a dar hace escasas décadas (Malvezzi, 2012)

⁵³ El Saneamiento Ambiental es otro de los ramos del hidronegocio, la política mundial que transfiere los servicios de saneamiento para el sector privado se consigue a través de acuerdos público-privadas. Un caso destacado es el de 2 empresas francesas, Vivendi y Suez las cuales se llevan cerca del 40% del mercado de agua existente, proporcionando servicios de recursos hídricos a más de 110 millones de personas a nivel mundial. Este fenómeno no sería posible sin la convergencia de intereses entre autoridades públicas y el sector privado (Malvezzi, 2012)

⁵⁴ El agua embotellada es otro de los ramos del hidronegocio las empresas que copan este mercado a nivel mundial son Coca-Cola y Nestlé (Malvezzi, 2012).

impactos en las poblaciones afectadas por las inundaciones que genera son incalculables, La Represa binacional de Itaipu en la frontera de Paraná con Paraguay (1973) la Represa de *Sobradinho* (1982) en el río San Francisco en Bahía, y la represa de *Belo Monte* en el río Xingú en el estado de Pará (en construcción, tiene la previsión de ser la tercera mayor hidroeléctrica del mundo) son ejemplos claros de las desastrosas consecuencias sociales y medioambientales que conllevan las grandes infraestructuras.

A partir de las consecuencias de la *represa hidroeléctrica de Sobradinho*, en la que quedaron inundadas 4 ciudades afectando a 72 mil personas, los afectados comenzaron a organizarse, fruto de todas esas luchas (que realmente dieron sus principios pasos a finales de los años 70) surgió el *Movimiento de Afectados por Represas* (MAB)⁵⁵ que desde hace más de 20 años organiza a las familias amenazadas o afectadas por el modelo energético hegemónico en Brasil basado fundamentalmente en la construcción de represas hidroeléctricas. Este modelo deja un rastro de destrucción ambiental y graves problemas sociales y culturales, derivados de la expulsión y desplazamiento de poblaciones, comunidades campesinas y pueblos indígenas por inundación en la mayoría de ocasiones, de forma totalmente impune. El MAB forma parte de LVC y otras articulaciones, organiza a nivel nacional e internacional a las víctimas del modelo energético para luchar por sus derechos, denunciar y exigir que los responsables asuman sus responsabilidades, además de generar debate social y político sobre la necesidad de un modelo energético sostenible y popular.

La acuicultura, llamada “Revolución Azul” es otra de las principales formas de materialización y territorialización del hidronegocio sobre la que queremos profundizar. Es el sector productivo alimentario con el mayor crecimiento en todo el mundo desde 1984, los avances tecnológicos han permitido una expansión importante de la

⁵⁵ A finales de los años 70 grandes empresas metalúrgicas se estaban instalando en el país, ya que Brasil tenía capacidad para responder a sus altas necesidades energéticas (infraestructuras y energía eléctrica). El Estado Brasileño fue el gran financiador de las hidroeléctricas en aquella época. Las experiencias de lucha local que se iniciaron a finales de los 70 fueron muy importantes y desencadenaron un proceso de articulación que dio lugar en 1991 a la creación del MAB como Movimiento a nivel nacional reuniendo a poblaciones ribeiriñas, pescadores, indígenas, quilombolas, campesinas, trabajadores rurales y poblaciones urbanas afectadas de alguna forma por la construcción de represas hidroeléctricas en todo el país. Es un movimiento que lucha por derechos ambientales y sociales, su existencia pone en evidencia las contradicciones y consecuencias del actual modelo energético de Brasil. En los últimos años el MAB ha construido junto a otros movimientos sociales rurales y urbanos un modelo alternativo de energía. En 1997 se celebra en Curitiba (Paraná) el *Primer encuentro Internacional de los pueblos afectados por hidroeléctricas*, que contó con 20 países de Asia, América, África y Europa donde se empezaron a intercambiar las experiencias de lucha, las conquistas, y discutir la política energética y la lucha contra las hidroeléctricas a escala internacional, estrategias para defender los derechos de las familias afectadas y de cómo fortalecer la organización a nivel internacional. La Declaración de Curitiba marcó la unificación de las luchas a nivel internacional y quedó instituido el día 14 de marzo como el día internacional de lucha contra las hidroeléctricas. Desde 2010 el MAB junto a otros movimientos sociales y sindicales de Brasil, construyen la Plataforma Operaria y Campesina para la Energía (POCE) que se originó en Sao Paulo buscando impulsar las alianzas entre organizaciones de trabajadores del campo y de la ciudad para la defensa del territorio y por un nuevo modelo de energía que ponga la vida y los pueblos en el centro. A nivel internacional el MAB forma parte de La Vía Campesina.

producción acuícola, aumenta el número de especies cultivadas siendo el sector que más se ha diversificado en las últimas décadas: mejillones, ostras, rodaballos, tilapias, truchas, pulpos, algas y un largo etcétera engrosa año a año la lista de especies criadas con diversos sistemas. Sistemas integrados en el propio medio acuático hasta otros que recrean y controlan en una instalación las condiciones necesarias. Se crían especies tanto de río como de mar en países de todo el planeta, algunos cultivos ya tienen nombres propios⁵⁶ y se empiezan a explorar posibilidades para aumentar mercados a través de subproductos farmacéuticos, cosmético y la producción de biocombustibles de segunda generación (como las micro algas) son algunos ejemplos.

Según la FAO (2016)⁵⁷ “La producción acuícola mundial continúa creciendo y ahora proporciona la mitad de todo el pescado destinado al consumo humano” sin embargo, el gran crecimiento de la producción acuícola no genera un aumento equivalente en términos de empleo ya que “gran parte de esta producción está orientada a mercados extranjeros muy competitivos que dependen más de avances tecnológicos que de la mano de obra humana para aumentar su productividad”. La producción para exportación, y la búsqueda de nuevos mercados, como el farmacológico o el energético, han seducido al poder corporativo para canalizar de forma creciente sus flujos de capital a este sector en las últimas décadas. Todo ello también ha promovido la privatización de aguas dulces y saladas en todo el planeta. A través de leyes y decretos se regula el acceso de aguas públicas para la explotación acuícola, áreas que antes eran de uso público, ahora son privatizadas, apropiadas por empresas. De esta forma se ha provocado la expulsión de poblaciones pescadoras tradicionales e indígenas generando graves impactos sociales y medioambientales.

Batista (2014) sostiene que las políticas neoliberales en América Latina han consolidado la hegemonía de la matriz del agro-hidronegocio y la minería intensiva en las últimas dos décadas. Esta autora señala que para avanzar en su expansión y construir esta hegemonía se han desarrollado una serie de estrategias articuladas, entre las que

⁵⁶ Salmonicultura (salmones), carpicultura (carpas), truticultura (truchas), camaronicultura (camarones) o alguicultura (algas) entre otras.

⁵⁷ Según datos de la Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) en su informe *El estado mundial de la pesca y la acuicultura* (FAO, 2016) En 2014 la producción acuícola mundial de pescado representó el 44,1 % de la producción total (incluidos los usos no alimentarios) y se observa una tendencia general de aumento en todos los continentes, siendo los principales países productores Bangladesh, China, Egipto, India y Vietnam. En 2014 se tiene registro de un total de 580 especies cultivadas: 362 peces de escama (con inclusión de híbridos), 104 moluscos, 62 crustáceos, 6 ranas y reptiles, 9 invertebrados acuáticos y 37 plantas acuáticas. En cuanto al volumen total de la producción, el del pescado cultivado y las plantas acuáticas combinado superó al de la pesca de captura en 2013. En cuanto a suministro de alimentos la acuicultura proporcionó más pescado que la pesca de captura por primera vez en 2014 La producción de especies de peces alimentadas en 2014 representa el 69,2 % de la producción mundial de todas las especies de peces cultivados, se destaca la necesidad de regular las prácticas de producción de piensos y de gestión de los mismos en las explotaciones acuícolas. (FAO, 2016)

destaca: la construcción de grandes infraestructuras; la creación de una institucionalidad favorable; la apropiación de espacios mediáticos y de comunicación; la apropiación de universidades y centros de investigación; el control de las transnacionales en los territorios (en todos los ámbitos y escalas); el acaparamiento de tierras, mares y acuíferos; la privatización de la biodiversidad y de los bienes y servicios públicos; la construcción de una red de compraventa de créditos de carbono (Batista, 2014). Estrategias y mecanismos que también identifica y analiza LVC (2017a) y sobre las que profundizamos en los siguientes apartados.

3.2- Apropiación del territorio y del sistema agroalimentario: acaparamiento de tierras y mares.

La alta concentración de tierras agrícolas controlada por pocos para lucrarse comercialmente no es un fenómeno nuevo, es un hecho histórico presente en muchas partes del planeta. El movimiento campesino internacional Vía Campesina advierte que en los últimos 20 años asistimos a una aceleración creciente de ese proceso. Afirman que es una consecuencia directa de los múltiples procesos de territorialización y profundización del capital en las áreas rurales en todo el mundo. Sostienen que dichos procesos empezaron a evidenciarse en el año 2000, y se multiplicaron en 2008 con el “estallido de la crisis” financiera y alimentaria (LVC, 2017a).

LVC (LVC, 2017a) señala 3 cuestiones para argumentar este análisis. La primera, es que la crisis alimentaria llevó a los Estados que dependen de importaciones para la alimentación y con acceso a capital a realizar inversiones en tierras para producir alimentos. En segundo lugar, plantea que ante la crisis financiera las corporaciones transnacionales, buscan nuevos mercados y nuevas formas de inversión. En tercer lugar, señala que a esto hay que sumar, que la lógica capitalista del crecimiento continuo y el consumo voraz, generan una creciente demanda y una intensificación de prácticas extractivistas a nivel mundial de minerales como el cobre, oro, coltan, aluminio, petróleo, gas, etc. Todo ello conlleva la expansión del extractivismo en la búsqueda de nuevos territorios con alta biodiversidad de forma incesante y la expulsión de las y los campesinos, indígenas y poblaciones rurales.

Existen estudios que confirman lo que las organizaciones campesinas denuncian desde hace décadas “el número de pequeñas/os productores/as se está reduciendo de manera drástica [...] mientras que las grandes plantaciones son cada vez más grandes” (LVC,

2017:12). Uno de esos estudios es el de GRAIN⁵⁸ *Hambrientos de Tierra* (2014) que tomando como base estudios de caso y censos agrarios demuestra que “más del 90% de las y los agricultores del mundo son campesinos e indígenas, pero controlan menos de un cuarto de la tierra agrícola mundial” (GRAIN, 2014:1) este estudio llega a seis conclusiones:

1) Hoy en día, la gran mayoría de las fincas del mundo son pequeñas fincas campesinas y se están tornando cada vez más pequeñas; 2) Actualmente las pequeñas fincas han sido relegadas a menos de un cuarto del total de la tierra agrícola mundial; 3) Estamos perdiendo rápidamente fincas y agricultores en muchos lugares, en tanto que las grandes fincas se tornan cada vez más grandes; 4) Las fincas campesinas e indígenas siguen siendo las mayores productoras de alimentos en el mundo; 5) En conjunto, las fincas pequeñas son más productivas que las grandes; 6) Las mujeres constituyen la mayoría del campesinado indígena y no indígena (GRAIN, 2014:4)

Además de profundizar en la explicación de cada una de estas 6 conclusiones, advierten de dos cuestiones que consideran alarmantes. Por un lado, la concentración de la tierra es un fenómeno mundial, incluso en países que se supone que implantaron programas de reforma agraria, demostrando por tanto que no han sido eficaces. Además demuestra que en muchos países se está dando una “contra-reforma agraria” es decir un aumento de la concentración por diferentes mecanismos.

La apropiación de tierras por las corporaciones en África; el reciente golpe de Estado en Paraguay impulsado por los empresarios agrícolas; la expansión masiva de las plantaciones de soja en América Latina; la apertura de Birmania a los inversionistas extranjeros o la expansión hacia el este de la Unión Europea y su modelo agrícola; En todos estos procesos, el control sobre la tierra le está siendo usurpado a los pequeños productores y sus familias por élites y poderes corporativos que están arrinconando a la gente en propiedades cada vez más pequeñas (GRAIN, 2014:4)

La otra fuente de alarma que señalan desde GRAIN es que la tierra en manos campesinas es cada vez menor, actualmente ocupan menos de una cuarta parte de toda la tierra agrícola del mundo (una quinta parte si se excluye a India y a China de este cálculo) y si esta tendencia persiste no serán capaces de continuar alimentando al mundo (GRAIN, 2014)

El estudio de GRAIN supone una confirmación objetiva y respaldada con los datos existentes a nivel mundial de la aceleración de lo que se ha venido a llamar

⁵⁸ GRAIN es una pequeña organización internacional sin fines de lucro que trabaja apoyando a campesinos y agricultores en pequeña escala y a movimientos sociales en sus luchas por lograr sistemas alimentarios basados en la biodiversidad y controlados comunitariamente. Realizan investigaciones y análisis independientes, al tiempo que impulsan nuevas formas de cooperación y construcción de alianzas a nivel local, regional e internacional. Su labor se orienta y concreta fundamentalmente en África, Asia y América Latina. Para ampliar información ver <https://www.grain.org/es>

“*acaparamiento de tierras*”. Nuevamente la realidad agraria actual demanda nuevos conceptos para describir fenómenos generados por el avance de la territorialización del capital en las áreas rurales del planeta. LVC señala que “el verdadero alcance de los acaparamientos es difícil de cuantificar. Esto se debe a la falta de datos oficiales y la falta de transparencia de estos negocios. Por otro lado las definiciones de acaparamiento de tierras difieren mucho” (LVC, 2017a:13)

Por todo ello, en el año 2012 la Coordinadora Europea de LVC (ECVC)⁵⁹ empezó a movilizarse para demostrar que la aceleración de la concentración y el acaparamiento de tierras, ya no era solo un fenómeno de los países del sur, aunque allí siga siendo predominante. En el año 2013 la ECVC junto a organizaciones aliadas como el *Transnational Institute for European* (TNI)⁶⁰ y la red europea *Hands off the Land*⁶¹ publicaron un informe único hasta el momento bajo el título *Acaparamiento de tierras en Europa*⁶². Un estudio colectivo en el que participaron 25 autores y autoras que realizaron 12 estudios de caso en 11 países de la Unión Europea.

⁵⁹ En 2008, las organizaciones reunidas bajo la *Coordination Paysanne Européenne* (CPE – Coordinadora Campesina Europea- fundada en 1986 para aunar a las organizaciones campesinas europeas, fue la impulsora de la conferencia global de campesinos-agricultores en 1993 en Mons Bélgica, donde surge oficialmente LVC) se unieron a la COAG (Coordinadora de Organizaciones de Agricultores y Ganaderos, un sindicato agrario español) y a otras organizaciones campesinas para formar la Coordinadora Europea Vía Campesina (ECVC). Actualmente la ECVC está formada por 28 organizaciones campesinas, rurales y de trabajadores/as agrícolas en 18 países europeos. Más información en www.eurovia.org

⁶⁰ El TNI es una red internacional de activistas que realiza análisis críticos y ofrece apoyo investigador y técnico a movimientos sociales que buscan la transformación social, como LVC. Para ampliar información www.tni.org

⁶¹ “Hands off the Land for Food Sovereignty” es una campaña puesta en marcha por 16 organizaciones (movimientos campesinos y sociales, ONG de desarrollo y medioambientales, organizaciones de defensa de los derechos humanos y activistas del ámbito de la investigación) cuyo objetivo es hacer incidencia pública y política sobre el uso y la gobernanza de la tierra, el agua y otros bienes comunes, y sus efectos en relación al derecho a la alimentación y la soberanía alimentaria. Para ampliar información <https://handsontheland.net/>

⁶² El informe llega a 4 grandes conclusiones: 1) La concentración de tierras en Europa va en aumento. En la UE 12 millones de grandes fincas (aquellas que superan las 100 hectáreas debido a la media ponderada europea) que representan el 3% del total, controlan el 50% de las tierras de cultivo. A partir de la caída del muro de Berlín, la concentración de tierras se ha acentuado en la Europa oriental. Los fondos públicos, a través de subsidios pagados en el marco de la Política Agrícola Común (PAC) han promovido la concentración de tierra y riqueza; 2) En paralelo a la concentración de tierras han aparecido nuevos actores que están acaparando tierras sobretudo en Europa oriental, destacando el caso de empresas Chinas en Bulgaria que producen maíz a gran escala, o compañías de Oriente Medio que producen cereales a gran escala en Rumanía. Como principales motivos del acaparamiento de tierras en Europa destaca: producción de materias primas para la industria alimentaria dominada por compañías transnacionales, industrias extractivas, bioenergía, acaparamientos verdes como la construcción de grandes invernaderos solares, expansión urbana, intereses inmobiliarios, enclaves turísticos; 3) Se está bloqueando la entrada de nuevos agricultores y agricultoras jóvenes, a través de la estructura de subsidios de la PAC y las políticas nacionales que la acompañan y la dinámica de aceleración sin precedentes de la concentración y acaparamiento de tierras descrito; 4) Las luchas agrarias y populares están creciendo y extendiéndose, destacando la emergencia en todo Europa de movimientos, tanto rurales como urbanos, e integrados por personas diferentes ocupaciones y clases sociales. Sus acciones son de carácter defensivo ante la concentración y acaparamiento de tierras, pero también son de tipo propositivo, ocupando tierras y promoviendo alternativas. Destacan el caso de la lucha contra el aeropuerto de Notre-Dame-Des Landes en Nantes. (TNI et al, 2013). Esta lucha ha dado lugar a la ZAD (Zona A Defender) un proceso de ocupación en el área prevista para la construcción del aeropuerto (aproximadamente 100 hectáreas a las afueras de Nantes) con un claro propósito de defensa territorial y construcción de autonomía frente a los planes de desarrollo del poder corporativo en la zona. Para ampliar información sobre la ZAD ver <https://zad.nadir.org/?lang=es>

Este informe destapa el escándalo oculto de cómo en Europa un número reducido de entidades comerciales privadas se han hecho con el control de superficies de tierra cada vez mayores. Expone como estas élites agrarias han contado con la ayuda activa de una enorme inyección de fondos públicos en un momento en el que la financiación pública en el resto de ámbitos está sufriendo importantes recortes. Si bien algunos de estos procesos- especialmente el de concentración de tierras- no son nuevos, se han acelerado en las últimas décadas, sobretodo en Europa Oriental. Por otro lado, también han allanado el camino para que en la escena europea aparezca un nuevo grupo de actores. Muchos de estos actores están vinculados con las cadenas de productos alimentarios básicos, cada vez más globalizados, y todos ellos buscan beneficiarse con la tierra como mercancía, cada vez más sometida a la especulación (TNI et al, 2013: 9)

Otra cuestión destaca en este sentido es que en 2016 la Coordinadora Europea de LVC (ECVC) ante esta realidad y debido a que no existía ninguna definición de *acaparamiento de tierras* que englobase y sirviese para ser utilizada en cualquier parte del mundo, puso en marcha un proceso de debate para construir una *definición propia de acaparamiento de tierras* a través del diálogo de saberes que proceden de las bases de las organizaciones que la conforman. En ese proceso tomando en cuenta como indicadores la dimensión del área, las personas, el control, la legalidad y el uso, se identificaron diferentes mecanismos de control sobre la tierra, es decir se identificó que actualmente el control de la tierra a nivel mundial se realiza:

En forma directa o indirecta, sea por propiedad, alquiler, concesiones, contratos, cuotas, o poder. Por cualquier persona o entidad: incluyendo inversores públicos, privados, extranjeros, locales. Por cualquier medio: sea en coherencia o no con la legislación local. Para fines de especulación extracción control de recursos o mercantilización: incluyendo la agricultura y ganadería industrial, laminaría, infraestructuras a gran escala, protección de la naturaleza, o proyectos para la producción de energía y turismo (LVC, 2017a:12)

En base a ello y tomando como principio que la definición que se consiga tiene que poder usarse en cualquier parte del mundo, y que ninguno de los cinco indicadores es válido por sí mismo para definir el acaparamiento, sino que necesariamente el acaparamiento de tierras conlleva la combinación de todos estos indicadores. LVC construye la siguiente propuesta de definición de “acaparamiento de tierras”

El acaparamiento de tierras es el control- ya sea a través de la titularidad, el arrendamiento, la concesión, las cuotas o el poder general- de cantidades de tierra más grandes de lo localmente normal por una persona o entidades- públicas o privadas, extranjeras o nacionales- por cualquier medio- “legal” o “ilegal”- con fines especulativos, de extracción, de control de los recursos o mercantilización a costa de los campesinos, de la agroecología de la administración de tierras, de la soberanía alimentaria y de los derechos humanos (Eurovia, 2016:2)

Incesante en su lógica de expansión, crecimiento continuo y acumulación, el acaparamiento se extiende a otros espacios, como los mares, las aguas continentales, los manglares y los acuíferos, dando lugar así a otro fenómeno que surge con fuerza en la última década y que ha sido llamado *acaparamiento azul* (LVC, 2017a), fenómeno al que ya se aludía en el apartado anterior al caracterizar al hidronegocio. En respuesta a los impactos y consecuencias de este fenómeno surge en 1997 el Foro Mundial de Pueblos Pescadores (WFFP)⁶³. Tal y como señala LVC (2017) el acaparamiento de agua utiliza mecanismos parecidos y va de la mano del acaparamiento de tierras⁶⁴. A pesar de que la extensión de estos acaparamientos todavía no ha podido ser cuantificada existen diversos estudios de caso y numerosa documentación de experiencias concretas. En base a ello LVC señala esta problemática y algunos de los mecanismos empleados para la expansión del acaparamiento azul de la siguiente forma:

El creciente diálogo e intercambio de LVC con organizaciones de pescadoras/es y recolectoras/res pone al “acaparamiento azul” en el debate [...] se observa una creciente pérdida de control de los recursos naturales por parte de las comunidades pescadoras y recolectoras, tanto en las aguas continentales, como también en el mar y los manglares. La pesca industrial lleva a una sobrepesca y destruye los ciclos naturales de reproducción, en consecuencia deja a muchas/os pescadoras/es sin medios para su subsistencia. La creciente privatización de las playas (para proyectos turísticos) y la “protección” de ecosistemas por parte de algunas agencias de conservación, privan a las pescadoras/es de acceso físico a estas áreas. La expansión rápida de la acuicultura, con productos dedicados a la exportación como el camarón, lleva a la tala de los manglares, que son básicos para la reproducción de la vida marítima y para las comunidades que viven de la recolección (LVC, 2017a:15)

3.3- Políticas que favorecen la apropiación del territorio y del sistema agroalimentario.

Existen marcos políticos internacionales y nacionales que favorecen la privatización, la concentración y el acaparamiento de los territorios y de los bienes comunes. Marcos políticos que, en definitiva, están favoreciendo la apropiación de los territorios, del sistema agroalimentario por parte de un número cada vez más reducido de

⁶³ El Foro Mundial de Pueblos Pescadores (por sus siglas en inglés WFFP) es un movimiento social que aglutina a organizaciones de pescadores de pequeña escala a nivel mundial. Fue fundado en 1997 en Nueva Delhi, India, y actualmente tiene 29 organizaciones miembros de 23 países y representa a más de 10 millones de pescadores. El WFFP surge en respuesta a la creciente presión que genera sobre la pesca de pequeña escala, la invasión de territorios por la pesca industrial de gran escala, la acuicultura, la contaminación y destrucción del hábitat acuático, etc. Sus organizaciones se unen en torno a la soberanía alimentaria y la visión de un sistema global de alimentación que pone a los productores de alimentos y los derechos humanos en el centro. Para ampliar información, se recomienda la lectura del informe “Agroecología y soberanía alimentaria en la pesca a pequeña escala” publicado en 2017 http://worldfishers.org/wp-content/uploads/2018/04/WFFP_AGROECOLOG%C3%8DA.pdf.

⁶⁴ Los análisis de LVC señalan varios ejemplos concretos “la producción agrícola a gran escala que necesita de riego abundante para garantizar cosechas constantes para el mercado de exportación. Otro ejemplo es el de la minería, que depende de grandes cantidades de agua, como también de energía. Esto último tiene a su vez como consecuencia la construcción de megaproyectos para la generación de energía, como centrales hidroeléctricas, actividad que lidera a su vez el acaparamiento de aguas y desalojos” (LVC, 2017:13)

corporaciones transnacionales. Tal y como señala LVC (2017a), la privatización, la concentración y el acaparamiento de los territorios y de los bienes públicos que favorecen la apropiación del sistema agroalimentario se ha desarrollado dentro de:

Un marco político internacional y nacional: mediante la legislación y las regulaciones (y/o la disolución de ellas) y mediante el monopolio jurídico y de seguridad de los Estados. Las políticas que favorecen el acaparamiento de los territorios y de los bienes públicos son multidimensionales, están interrelacionadas y varían dependiendo del entorno político-jurídico. Son poco transparentes y frecuentemente están acompañadas por la corrupción de las elites nacionales e internacionales (LVC, 2017a:17).

Por tanto, tal y como se señala desde el pensamiento crítico y desde los movimientos sociales que resisten en los territorios, no se trata de derivas naturales o inevitables de la globalización, la globalización capitalista no es neutra, la globalización es y ha sido un proceso político, guiado por toma de decisiones en base a la ideología de libre mercado globalizado, y que se ha producido bajo el lobby y la presión de intereses corporativos privados. Como decía anteriormente, para entender las políticas que favorecen el proceso globalizador del capitalismo en todos los ámbitos de la vida en general y que favorecen la apropiación de los territorios y del sistema agroalimentario en particular, es fundamental entender el papel que juega ese poder corporativo.

Recordemos que al hablar de poder corporativo, siguiendo los análisis realizados por diferentes investigadores e investigadoras (Fernández, 2016; Hernández y Ramiro, 2015; Pérez Orozco, 2017) del Observatorio de las Multinacionales en América Latina (OMAL), se hace referencia al conjunto de estructuras y mecanismos por los cuales las empresas transnacionales consiguen imponer sus intereses a escala global conformando un *modelo de gobernanza global corporativa* utilizado para ejercer un enorme poder en términos económicos, políticos, culturales y jurídicos. Es decir, tiene gran capacidad para definir cómo funcionan la economía y la política poniendo a su servicio los mecanismos jurídicos para satisfacer sus intereses y construir hegemonía (Fernández, 2016; Pérez Orozco, 2017).

El poder corporativo refuerza el peso global de las empresas transnacionales a través de un nuevo *Derecho Corporativo Global*, una serie de normas y mecanismos jurídicos que ha dado lugar a una “arquitectura jurídica de la impunidad” o *lex mercatoria* (Hernández y Ramiro, 2015)⁶⁵. Esta arquitectura se ha ido creando con la participación

⁶⁵ A pesar de ello empiezan a surgir diferentes iniciativas para desvelar y enfrentar esta “arquitectura de la impunidad” o “lex mercatoria” una de ellas es el Tratado Internacional de los Pueblos para el Control de las Empresas Transnacionales, propuesta abanderada por la Red Global de Movimientos Sociales Desmantelando el Poder Corporativo. Este tratado analiza desde la perspectiva de la sociología jurídica la necesidad de una nueva

activa de las empresas transnacionales, de organizamos multilaterales (como la OMC) y de los Estados de origen y de recepción de sus actividades, de forma que protege los derechos de las transnacionales y reduce sus obligaciones. Estas obligaciones se limitan a cumplir legislaciones nacionales y normativas internacionales de derechos laborales, humanos y medioambientales cada vez más fragilizadas por la lógica neoliberal (Pérez Orozco, 2017).

Precisamente esta posición de privilegio le permite al poder corporativo “imponer una agenda propia, marcada en la actualidad por una *nueva ronda de tratados de comercio e inversión*” (Fernández, 2016:39). Los Tratados de Comercio e Inversión (TCI) más relevantes y actualmente en negociación son: CETA, TTIP, TISA, TPP, RCEP (Pérez Orozco, 2017)⁶⁶. Esta nueva ronda de tratados supone una nueva vuelta de tuerca del proyecto neoliberal con respecto a los tratados de libre comercio (TLC) del periodo anterior. Esta nueva ronda de tratados plantea según Pérez Orozco (2017) dos novedades. La primera de ellas, es que los que se firmaron en décadas pasadas solían ser comerciales o de inversión, en los nuevos tratados ambas dimensiones van juntas⁶⁷, por lo general. La segunda novedad que destaca esta autora es que el ámbito geográfico que tratan de abarcar es de dimensiones planetarias, abarcando áreas del Norte y del Sur Global (Pérez Orozco, 2017). Por tanto, asistimos a “una ofensiva ambiciosa, integral, mundial, que además se rige por una amplísima acepción del comercio y la inversión (bienes, servicios, agricultura, compra pública, bienes comunes, etc.)” (Pérez Orozco, 2017: 12). Esta autora también señala que esta nueva ronda de tratados tiene *3 patas comunes*:

- a) *Afectan al acceso a mercados*: amplían la capacidad de penetración del poder corporativo a nuevos mercados, eliminando barreras a la movilidad internacional de bienes y servicios, o mercantilizando nuevos sectores, como los servicios públicos.
- b) *Avanzan en la Convergencia Reguladora*: asegurando que las normativas nacionales de los diferentes países que firman los acuerdos no se

configuración jurídico-política para enfrentar la impunidad con la que actúan las empresas transnacionales en la actualidad (Hernández y Ramiro, 2015; Hernández, 2017).

⁶⁶ Respectivamente: Acuerdo Económico y de Comercio entre Canadá y la Unión Europea (CETA); Tratado Transatlántico de Comercio e Inversiones entre Estados Unidos y la Unión Europea (TTIP); Acuerdo en comercio de servicios que afecta a 23 países, incluyendo la UE y EEUU (TISA); Acuerdo transpacífico de cooperación económica, entre múltiples países de la cuenca del Pacífico, desde Chile a Australia pasando por Japón, EE.UU, Perú, Vietnam, etc. (TPP); Asociación Económica Integral Regional entre 10 países del sudeste asiático (RCEP); Además la UE está negociando acuerdos con múltiples países: China, Japón, Ecuador, Mercosur, etc. (Pérez Orozco, 2017).

⁶⁷ Los *acuerdos comerciales* son instrumentos a través de los cuales los países firmantes facilitan el comercio entre sí, disminuyendo aranceles u otro tipo de barreras que dificulten o impidan la circulación de mercancías. Los *acuerdos de inversión*, en cambio, comprometen a los países en términos de garantizar la seguridad de las inversiones que las empresas realicen en un país determinado (Pérez Orozco, 2017).

contradicen entre sí. Lo que significa una convergencia a la baja en relación a las normativas medioambientales, de protección social y de derechos laborales.

- c) *Tribunales privados para la seguridad de las inversiones*: mecanismo que abre la posibilidad de que las transnacionales denuncien a un Estado si este toma decisiones que perjudican a sus inversiones, incluyendo supuestos beneficios a futuro, reduciendo la soberanía de los Estados sobre sus territorios, aumentando la *gobernanza corporativa* (Fernández, 2016) que favorece la acumulación de capital en una diversidad de mercados cada vez mayor.

Ante la complejidad de esta nueva ronda, Pérez Orozco (2007) plantea que realizar análisis de los impactos de los tratados conlleva algunos riesgos (perder de vista la dimensión política de los mismos, pensar que el problema son los tratados en sí, enfocarse en minimizar los daños de los mismos) y deben ser diferentes a los que se vienen haciendo (demasiado mercantilistas, atados a realidades nacionales o regionales, pero sin atender a la gran diversidad de impactos que generan en diferentes colectivos y ámbitos de la vida). Teniendo en cuenta estos riesgos y ampliando la perspectiva de los análisis de impacto de este tipo de tratados, la autora señala que aun así es importante no limitarse a ellos. Es decir, es muy importante entender el papel que juegan en procesos más amplios, entenderlos como mecanismos o instrumentos al servicio de un determinado proyecto de desarrollo y dominación, identificar el sentido global de los acuerdos (Pérez Orozco, 2017). La historia reciente de América Latina, nos enseña que si bien el ALCA fue finalmente derrotado por la movilización popular, posteriormente se han generado otro tipo de acuerdos, y después de los TCI vendrán otros, porque son instrumentos de la territorialización del capital y de su modelo de desarrollo y dominación (Ceceña, 2016a).

En este sentido pueden resultar de mucha utilidad los estudios y análisis realizados desde el Observatorio Latinoamericano de Geopolítica (OLAG)⁶⁸ desde donde se señala que actualmente existen 4 *bienes naturales* que se consideran estratégicos, en el sentido de que son indispensables, ineludibles para la reproducción del sistema en su conjunto y de su hegemonía. Son la energía (fósil principalmente petróleo y gas), los minerales, el

⁶⁸ Aunque Ana Esther Ceceña y el OLAG centran sus estudios y análisis, en América Latina, advierten que lo que está pasando en América Latina es el reflejo de una problemática y de una lógica hegemónica global. Afirma que “lo que sucede en América Latina tiene características que son históricas, y por tanto tiene sus especificidades, pero en realidad es revelador de las relaciones sistémicas que hay en el capitalismo, la reconfiguración de las formas de expansión de la dominación capitalista y de sus mecanismos actuales” (Ceceña, 2016a).

agua (acuíferos, mares, ríos, etc.) y la biodiversidad (Ceceña, 2016 a y b). La autora plantea que estos son los cuatro campos fundamentales desde la perspectiva de la reproducción y acumulación del capital, y por ello son fundamentales en la definición de las relaciones de poder y de hegemonía mundial. Es decir, quien tiene el control sobre ellos o quien posee los territorios en los que están, es capaz de imponer condiciones de funcionamiento en el planeta y por tanto tiene más poder, tiene el control (Ceceña, 2016a).

Ceceña señala que existen diferentes *mecanismos de control* sobre estos 4 bienes comunes, mecanismos que cada vez son más sofisticados, variados y complejos: tratados comerciales y de inversión, militarización, legislaciones, tecnología y centros de investigación, medios de comunicación y otros modos de implantación del pensamiento e ideología hegemónicos⁶⁹. En función de esto se libra una *disputa territorial*, por el control y la apropiación de los territorios (entendidos como realidades multidimensionales como decíamos al inicio del capítulo) por parte de diferentes actores. Una disputa entre la territorialidad del capital/territorialidad de las corporaciones y la territorialidad de los pueblos, que puede ser una territorialidad que tenga una lógica de mera resistencia o una lógica de construcción de alternativas emancipadoras (Ceceña, 2016a).

Por tanto para esta autora, la expansión de la territorialidad capitalista, en gran medida se basa en el control, la apropiación, el acaparamiento de estos 4 bienes estratégicos (*la energía fósil, los minerales, el agua y la biodiversidad*) y los territorios estratégicos en los que se encuentran estos bienes. Pero destacan la importancia de ir más allá, para poder comprender cómo ha avanzado la reconfiguración de la territorialidad capitalista en las últimas décadas (Ceceña, 2016a).

Ceceña señala algunas de ellas: *los Tratados de Libre Comercio (TLC)* fueron uno de los primeros mecanismos que se pusieron en marcha. Los TLC existen desde inicios de los años 90, el primero fue el TLC de América del Norte, el famoso ALCA. Es a partir de estos tratados que se empieza a hablar de bloques regionales en los cuales se homologan las reglas internas de comercio. Se consigue parar el ALCA pero, se van poniendo en marcha otros tratados parciales, que consiguen quitar restricciones a la inversión extranjera y permiten en parte ir avanzando en la apropiación de parte del

⁶⁹ Podemos pensar en la apropiación directa de un yacimiento, o en el control de todos los puertos de salida de ese yacimiento, o en la tecnología que permite sacar el material de ese yacimiento. Quien controla este tipo de cosas, en la combinación que en cada caso resulta pertinente será quien pueda tener un mayor control en las condiciones generales y mayor poder para establecer su hegemonía (Ceceña, 2016a).

territorio. Actualmente está en negociación el TTP⁷⁰ a través del cual se pretende construir un área y un corredor de mercancías entre los países que lo firmen de forma que sus reglas son compartidas. La autora destaca que este tratado tiene normas adicionales en relación a los anteriores, ya que intenta desregularizar cuestiones relativas a la agricultura, quitando restricciones que afectan no solamente a la propiedad y tenencia de tierras, sino también quitando restricciones al uso de transgénicos y agrotóxicos. Cuestiones que construyen la territorialidad capitalista de grandes monocultivos y tierras sin gente (Ceceña, 2016a).

La siguiente imagen de publicidad de Syngenta⁷¹ alude a estas cuestiones señaladas por Ceceña, y a otro de los mecanismos empleados por las corporaciones transnacionales en la disputa territorial inmaterial, el uso del poder mediático. Esta publicidad muestra que la territorialidad del capital, la territorialización de los monocultivos, en este caso de la soja “no conoce fronteras” aludiendo claramente a que las fronteras de los Estados pasan a un segundo plano y el capital transnacional construye nuevas territorialidades. A nivel agrícola América Latina queda dividida en dos: por un lado, está la “República unida de la soja” que abarca áreas donde predomina el monocultivo de soja en 5 países diferentes (Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil y Bolivia) y por otro lado, el resto de países.



Imagen 1: Publicidad de la empresa transnacional Syngenta.
Fuente: Gerardo Evia (2004) *La República de la Soja: las alegorías de la globalización*.

Este tipo de publicidades que hacen alusión a la territorialización material o tangible del capital en las áreas rurales, también ilustra cómo ésta va de la mano de la disputa

⁷⁰ Acuerdo transpacífico de cooperación económica, entre múltiples países de la cuenca del Pacífico, desde Chile a Australia pasando por Japón, EE.UU, Perú, Vietnam, etc. (TPP)

⁷¹ Syngenta es una transnacional dedicada al desarrollo y producción de agroquímicos, semillas transgénicas y fármacos. La compañía surgió de la fusión entre otras empresas dedicadas a la producción de agroquímicos y semillas tales como Novartis agribusiness y Zeneca agroquímicos, las que a su vez incorporaron empresas o ramas de ellas como Ciba Geigy, Sandoz, ICI Chemicals y Merck.

inmaterial, es decir de la disputa de discursos, imaginarios, simbologías, ideas etc. Aunque en desiguales condiciones, LVC también emplea diferentes estrategias en esta disputa territorial material e inmaterial. En Brasil, LVC ha realizado varias acciones directas de ocupación de instalaciones de Syngenta⁷² y otras transnacionales para denunciar públicamente las consecuencias del proceso de territorialización de las transnacionales del agronegocio. Una de estas acciones fue organizada y protagonizada por las mujeres de LVC, acción que tuvo una gran repercusión nacional e internacional, y también internamente en LVC. Tal y como afirman muchas compañeras aquella acción marcó un antes y un después en la consideración de la opinión de las mujeres y su capacidad de enfrentamiento directo contra el agronegocio⁷³.

Aparte de los Tratados Comerciales y de Inversión (TCI) hay otro tipo de instrumentos o mecanismos que afectan enormemente a los territorios rurales y sus poblaciones y por tanto al sistema agroalimentario. Otro de los mecanismos señalado por Ceceña (2016a) son los *Acuerdos o proyectos que se han lanzado que son de grandes infraestructuras y canales de comunicación*. En América Latina el más importante actualmente es el IRSA (Integración de la Red de Infraestructura de Sudamérica). Este acuerdo traza una serie de canales multimodales (carreteras, ferrocarril, transporte fluvial) que representan lo que denominan *áreas de oportunidad* para conectarse con el mercado mundial.

Lo que realmente hay detrás de este mecanismo es la expansión de una territorialidad que plantea una lógica extractivista y exportadora voraz de petróleo, minerales, agua, biodiversidad, energía, etc. Una territorialidad que persigue extraer riquezas comunicando áreas hasta ahora poco conectadas con los mercados globales, pero que además genera modificaciones territorialmente. Por ejemplo, a nivel político las legislaciones nacionales en las áreas de estos acuerdos empiezan a dejar de funcionar, generando la necesidad de legislaciones nuevas llamadas supranacionales⁷⁴. En

⁷² En 2007 LVC realizó una acción emblemática contra Syngenta en Brasil, contra una zona experimental de maíz transgénico de esta transnacional en Paraná. En aquella acción fue asesinado un militante del MST al que llamaban Keno, fue el primer asesinato en el mundo de un dirigente campesino en el área de una transnacional. Para muchos militantes de LVC, Keno representa un símbolo del campesinado que se rebeló contra el dominio de las transnacionales. Una década después los responsables de su muerte continúan impunes por su asesinato.

⁷³ El 8 de Marzo del 2006 durante las movilizaciones del Día Internacional de la Mujer en Brasil, dos mil mujeres de organizaciones de LVC entraron en un vivero de la empresa Aracruz Celulosa en Rio Grande do Sul, Brasil, y destruyeron millares de mudas de plantas de eucalipto junto a las instalaciones del laboratorio de la empresa. LVC reivindicó esta acción como una denuncia del daño cultural, social y ambiental de la expansión del "desierto verde" en Brasil, que con sus extensas áreas de monocultivos de eucalipto había conseguido expulsar a comunidades indígenas *guaranis e tupiniquins* de sus territorios, además de la destrucción de miles de hectáreas de mata atlántica en el Sur del País. Posteriormente, la acción se difundió internacionalmente a través de un documental en el que las mujeres de LVC explicaban los motivos de la misma. El documental está disponible en https://www.youtube.com/watch?v=VNpAm_SMxxg

⁷⁴ Estas legislaciones nuevas han sido promovidas, por instituciones como el Banco Mundial, para poder extraer los recursos que están en una triple frontera, como por ejemplo en el caso de acuíferos que están en una frontera doble o

definitiva, proyectos de grandes infraestructuras acompañados de nuevas legislaciones y políticas, que en definitiva son estrategias y mecanismos muy poderosos de la expansión de la territorialización del capitalismo neoliberal (Ceceña, 2016a).

Otro tipo de mecanismo o instrumento utilizado por la territorialidad capitalista en la disputa territorial señalado por Ceceña, son las *políticas de control militar*, favoreciendo la presencia militar en territorios estratégicos para que coparticipen en el avance de los proyectos de las corporaciones transnacionales, a través de ejercicios militares, patrullas marítimas, bases militares, acuerdos de seguridad, modificación de leyes y formulación de leyes antiterroristas, dándose una combinación muy diversa de diferentes formas de militarización de los territorios y territorialización del capital. Por ejemplo, se combina un tratado de libre comercio, con un acuerdo de seguridad (Ceceña, 2016a).

Los análisis del movimiento campesino internacional Vía Campesina, van en la misma línea y reflejan cómo se concretan en este ámbito específico del sistema agroalimentario los análisis del Observatorio de Multinacionales en América Latina (OMAL) y del Observatorio Latinoamericano de Geopolítica (OLAG) que acabamos de presentar⁷⁵. LVC (2017a) señala que actualmente existe un complejo entramado de diferentes marcos políticos o regulaciones que más allá de sus diferentes impactos concretos en cada realidad territorial, actúan de forma articulada y tienen una lógica global común que favorece la apropiación de los territorios por parte de un número cada vez más reducido de corporaciones transnacionales. Es decir, están favoreciendo la hegemonía de la territorialización y territorialidad del capital a escala planetaria, la desterritorialización de las poblaciones rurales y sus modos de vida (campesinas, indígenas, pescadoras, recolectoras) y la destrucción de los ecosistemas.

Los diferentes marcos políticos y regulaciones que favorecen este proceso, identificados desde el movimiento campesino internacional en su última publicación se recogen en la siguiente tabla.

triple, en esos casos la legislación supranacional regula y decide lo que se hace con él acuífero, dejando sin validez las normativas nacionales de cada país.

⁷⁵ En coherencia con los planteamientos epistemológicos y ético-políticos asumidos en este trabajo de investigación entendemos a LVC como “sujeto epistémico colectivo” que estudia la realidad del sistema agroalimentario a partir del intercambio de experiencias y el *diálogo de saberes* (ver en el primer apartado la concepción de diálogo de saberes empleada en este trabajo), y que permite realizar aportes cognitivos y analíticos relevantes para su comprensión, complementando los aportes conceptuales y analíticos que se realizan desde ámbitos académicos y científicos utilizados en este trabajo. Como señalábamos en las primeras páginas, los movimientos sociales han sido y son epistémicamente marginalizados. En este sentido, muchas veces las experiencias prácticas y los saberes que generan se invisibilizan como fuente de conocimiento. Poner en práctica la apertura y diálogo real con los conocimientos que se generan en ámbitos extra-académicos y extra-científicos (como el que generan los movimientos sociales en general y el movimiento campesino en particular) ha sido una de las cuestiones que ha atravesado de principio a fin este proceso de investigación.

Tabla 4. Políticas que favorecen la apropiación del territorio y del sistema agroalimentario
Regulaciones que favorecen la mercantilización y acaparamiento de la tierra
Regulaciones que favorecen el acaparamiento de las aguas continentales y marítimas
Regulaciones que favorecen la privatización y control de la biodiversidad (semillas)
Los tratados globales y regionales de comercio e inversiones (TTP, TTIP, CETA, TISA)
Las políticas agropecuarias que favorecen a la agroindustria (La PAC por ejemplo)
Los mecanismos REDD y REDD+ de la llamada “Economía Verde”

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de LVC (2017a)

Aunque analizar en profundidad cada una de ellas supera el objetivo de este trabajo, a continuación se exponen las principales cuestiones que destaca el movimiento campesino internacional.

LVC (2017a) en sus análisis más recientes sobre estos marcos políticos, aporta una visión genérica a la vez que refleja el grado de complejidad y sofisticación de los mecanismos políticos que favorecen la apropiación y dominación del sistema agroalimentario por parte del poder corporativo, contribuyendo así a la identificación de las principales opresiones o subordinaciones que sufren las poblaciones campesinas, indígenas y resto de poblaciones rurales del mundo actualmente. Profundizaremos en las regulaciones que favorecen la privatización y control de las semillas por dos motivos. En primer lugar, por ser uno de los ejemplos que mejor refleja la articulación de diferentes mecanismos políticos y jurídicos en la disputa territorial y del sistema agroalimentario, implicando dimensiones materiales e inmateriales, y por tanto muestra cómo se entrelazan diferentes sistemas de opresión sobre el campesinado. Y en segundo lugar, por ser un tema de especial relevancia para el movimiento campesino, porque perder la soberanía sobre las semillas campesinas, más allá de la pérdida de biodiversidad y conocimiento acumulados de forma colectiva durante siglos, significa ceder a las empresas transnacionales el poder de decidir qué podemos cultivar y qué podemos comer. Sin semillas campesinas no hay soberanía alimentaria.

En cuanto a *las regulaciones que favorecen la mercantilización y acaparamiento de tierras* LVC (2017a) destaca que existe: a) una tendencia creciente a la disolución de regulaciones que protegen el uso comunitario; b) una tendencia a la desregulación de los mercados de tierras, a través de la disolución de barreras para la venta a extranjeros; c) en los países donde existen catastros de tierras se parecía una tendencia a la titulación individualizada de las tierras frente a la tenencia comunitaria (mecanismo central de la llamada “reforma agraria asistida por el mercado” promovida por el Banco Mundial). También se señala que los antiguos TLC y los nuevos TCI son instrumentos que propician y aceleran estas tendencias.

En cuanto a *las regulaciones que favorecen el acaparamiento de aguas continentales y marítimas* LVC (2017a) plantea que provocan la exclusión creciente de las pescadoras/es y recolectoras/es de diferentes formas: a) Legislaciones sobre cuotas pesqueras, que bajo la retórica de la protección ambiental de los mares favorece a la pesca industrial; b) Acuerdos comerciales sobre la reducción de millas de pesca nacional; c) acaparamiento de manglares por medio de concesiones y compra de tierras; d) construcción de instalaciones de acuicultura ilegales, que luego son legalizadas.

En cuanto a *las políticas agrarias y agropecuarias que favorecen a la agroindustria* LVC (2017a) plantea que son muy variadas en los diferentes países y regiones, pero al analizar los contenidos de los programas y proyectos, la distribución de competencias ministeriales y la distribución de presupuestos se aprecia una clara tendencia a favorecer la producción agroindustrial a gran escala, reforzar la exportación de productos primarios y el uso de agroquímicos y semillas comerciales. Además se señala que existen subsidios directos o indirectos en la mayoría de países, que favorecen a los acaparadores de tierras y aguas citando como ejemplos de alcance internacional la política de agrocombustibles de la UE y la Política Agraria Común (PAC).

En cuanto a los mecanismos REDD y REDD+ LVC (2017a) señala que son ejemplos de mecanismos que promueven una falsa “protección” de los ecosistemas en base a su mercantilización, que forma parte de la llamada “Economía Verde” que fomentan las instituciones internacionales. LVC considera que son falsas “soluciones”.

Formas de mercantilización de la naturaleza que evitan cuestionar el sistema actual, verdadero responsable de la destrucción ambiental y del cambio climático. Este mecanismo permite que las empresas puedan “comprar derechos de contaminación y destrucción del medio ambiente” sin reducir emisiones de CO₂ realmente, ya que las crecientes emisiones son compensadas con la preservación de bosques (ya existentes). De esta manera, se genera un nuevo mercado, que ha sido identificado como el pretexto para el acaparamiento de bosques y otros ecosistemas, para ganar las compensaciones desplazando a los pueblos que los han habitado y protegido durante siglos. [...] no tienen en cuenta la complejidad de los ecosistemas en su totalidad, esto ha llevado a que las plantaciones de monocultivos sean consideradas “bosques” cuando en realidad son “desiertos verdes” sin biodiversidad (LVC, 2017a:21)

En cuanto a *las Regulaciones que favorecen la privatización y control de la biodiversidad* LVC (2017a) sostiene y denuncia que hay un aumento de la criminalización de la tenencia, reproducción, intercambio y venta de semillas campesinas a través de diferentes tipos de leyes, que privatizan las semillas y favorecen los intereses económicos de las empresas transnacionales. Las semillas campesinas son fundamentales para poder construir soberanía alimentaria, las grandes corporaciones

han identificado el gran valor que tienen las semillas para poder controlar la alimentación y el sistema agroalimentario a nivel global.

Mediante *alianzas para la seguridad alimentaria* (por ejemplo la iniciativa de los países del G8 *New Alliance for Food Security and Nutrition*)⁷⁶ y de los TLCs se promueve la aprobación del acuerdo UPOV-91, acuerdo internacional que regula las patentes y los derechos de obtentor (LVC, 2017a:19)

Camila Montecinos, investigadora de GRAIN, analiza las diferentes regulaciones que favorecen la privatización y control de la biodiversidad. Un proceso que comenzó a finales del siglo XX, se reforzó con la Revolución Verde, que trató de imponer las semillas procedentes de laboratorios y empresas del agronegocio, y que hoy se agudiza especialmente a través de un conjunto de leyes que están articuladas entre sí, y que tienen un gran peso en la nueva oleada de Tratados de Comercio e Inversión (TCI). La autora señala que el análisis de la evolución de las leyes UPOV⁷⁷ y su creciente articulación con otras leyes, demuestra que “la imposición de las semillas empresariales y la prohibición de las semillas campesinas no tiene límites” (Montecinos, 2017:14)

Un primer intento de leyes que buscaban imponer las semillas comerciales son las *leyes de derecho de obtentor*, de 1961, que hoy conocemos como leyes UPOV. Tiene tres versiones [...] En su versión de 1961, las leyes UPOV lo único que prohibían era usar el nombre de una variedad [...] La versión de 1978 ya prohibía la comercialización [...] hoy con UPOV-91, que es la versión de estas leyes que se trata de imponer, lo que se prohíbe es la reproducción de las semillas. Es decir van a avanzando cada vez más pero no se quedan ahí. UPOV-91 además de prohibir la reproducción de semillas transforma las leyes de semillas de un ámbito civil (en el que como máximo te podían aplicar una multa) al ámbito penal (en el que la gente que no respeta esa ley puede ser juzgada e ir a la cárcel). Además UPOV-91 incluye tres elementos sumamente graves. La confiscación de las semillas y los cultivos por simple sospecha [...] También legaliza el allanamiento por sospecha, es decir, si un funcionario busca semillas ilegales puede allanar bodegas, casas, automóviles, etc. Y otorga también poder al Estado y la policía para destruir los cultivos, las semillas, y de destruir las herramientas de trabajo incluidos tractores, palas, etc. Esas tres cosas ya están en UPOV-91 (Montecinos, 2017:14).

⁷⁶ El marco de las asociaciones público-privadas (Privat-public-partnership) está siendo utilizado para influir en las políticas agrarias y también en los campesinos de base a través de diferentes proyectos subvencionados. Un ejemplo es esta *Nueva alianza para la seguridad alimentaria y la nutrición* (New Alliance for Food Security and Nutrition) de los países del G8 para África. Hasta ahora se han formalizado acuerdos con seis estados Africanos. En esta alianza hay representantes de los Estados que participan y representantes del agronegocio, es decir de las grandes corporaciones del sector agroalimentario: vinculadas a la provisión de insumos (semillas, fertilizantes, pesticidas, etc.); inversores en tierras nacionales e internacionales; grandes industrializadoras y comercializadoras de alimentos y productos primarios. Bajo el lema de “combatir la pobreza y el hambre” se promueven las regulaciones de patentes y derechos del obtentor para las semillas (UPOV91), el uso de agrotóxicos, la apertura y acaparamiento de mercados de tierra y agua, la facilitación de datos geográficos para promover la inversión extranjera en tierras promoviendo maniobras especulativas, y la “producción bajo contrato” de los campesinos, que a través de estos contratos acceden a producir materias primas para las empresas transnacionales en forma de monocultivos. De esta forma los intereses de las grandes corporaciones son cofinanciados por fondos públicos y se subordina al campesinado a las lógicas del mercado global. (LVC, 2017)

⁷⁷ Las leyes UPOV dan sustento a un acuerdo internacional (Unión de protección de nuevas variedades y plantas) que inicialmente casi ningún país suscribió, pero que ante la creciente presión del poder corporativo y sus diferentes mecanismos ha logrado involucrar a la mayoría de países del mundo.

Esta autora afirma que hay otra serie de leyes complementarias a UPOV-91, que aparentemente por su nombre no tienen nada que ver con la privatización de las semillas pero que diferentes estudios demuestran que si lo están, se refiere a “leyes de comercialización”, “leyes de certificación”, “leyes de producción”, “leyes de garantía de calidad” junto a otras normas agrícolas las llamadas “buenas prácticas agrícolas” todas ellas promovidas por la FAO.

Montecinos (2017) sostiene que a través de estas leyes se exigen una serie de informaciones y procesos a quienes reproducen semillas, para que el Estado pueda controlar que no están violando las leyes de propiedad intelectual. Algunos de los mecanismos señalados son: a) la creación de los registros de reproductores de semillas, para poder registrarse se exige tener a un agrónomo, una bodega para inventario, cámaras de frío, registros y burocracias sumamente complejas; b) se exigen criterios de calidad, como que las semillas sean homogéneas; c) se impone la llamada trazabilidad, es decir, el control de todos los pasos de la cadena de reproducción de las semillas. O lo que es lo mismo, diferentes mecanismos que provocan que la reproducción de semillas dentro de los cauces legales sea sumamente compleja, engorrosa, cara y dependiente (Montecinos, 2017).

La nueva oleada de Tratados de Comercio e Inversión (TTIP, TISA, CETA, TPP) o los diversos acuerdos comerciales bilaterales que los países vienen firmando en la última década tratan de fortalecer aún más los derechos de propiedad de las empresas transnacionales sobre las semillas y la biodiversidad. En 2016 GRAIN publicó un estudio en el que afirma que a través de estos acuerdos se está “legalizando el robo perpetrado por las corporaciones mientras amenazan la capacidad de los campesinos para guardar, producir e intercambiar semillas en todo el mundo” (GRAIN, 2016). Este estudio se acompaña de una lista de acuerdos comerciales que incluyen normas de privatización de la biodiversidad, y explica que los gobiernos firman acuerdo tras acuerdo comercial donde se incluyen cláusulas para que los países suscriban las normas comerciales de la UPOV o para que fortalezcan los derechos de propiedad sobre la biodiversidad en sus países, por tanto afirman que este tipo de acuerdos son un “robo legalizado”. Estas semillas comerciales han sido llamadas “variedades vegetales protegidas” y han sido patentadas por grandes corporaciones del agronegocio, pero en verdad han sido creadas a partir de variedades de semillas desarrolladas por campesinas y campesinos durante siglos, y las corporaciones tan solo han alterado alguna propiedad de las mismas, que les permite decir que son “nuevas” y patentarlas, privatizarlas. Montecinos (2017) destaca que a través de los tratados se intentan incluir algunas

cláusulas realmente alarmantes, entre las que destaca, que los allanamientos no necesiten de una orden judicial, que incluso puedan contar con el apoyo de la fuerza militar para realizarlos, y que se puedan realizar juicios en ausencia, es decir que alguien pueda ser juzgado sin saberlo, cuestiones que atentan gravemente a los derechos democráticos y civiles.

Todas estas medidas y cláusulas que actualmente incluyen los nuevos Tratados de Comercio e Inversión (TCI), si no se consiguen finalmente imponer a través de ellos, se intentarán imponer a través de tratados bilaterales, tal y como demuestran las recientes afirmaciones de Trump cuando anuncia que ya no apostará por el TPP, sino que él priorizará acuerdos bilaterales, u otro tipo de mecanismos. En ese sentido es importante tener en cuenta, como que señalábamos anteriormente, que el problema no son los tratados en sí, sino el sistema de poder y dominación que apuntalan.

Ha habido diferentes intentos por parte de la ONU, como el Tratado de Semillas de la FAO. Estos intentos no han servido para proteger los derechos de las poblaciones campesinas e indígenas ya que los países que los suscriben no dejan de firmar acuerdos de propiedad intelectual, y el propio Tratado de Semillas de la FAO reconoce los derechos de propiedad intelectual de las empresas sobre las semillas.

Todos estos cercos y barreras que cada vez son más complejas y profundamente injustas y antidemocráticas, están llevando ya no solo a la expulsión del campesinado y demás poblaciones rurales de sus territorios, sino que están consiguiendo *criminalizar la actividad campesina*. Tal y como explicábamos anteriormente, se está imponiendo por encima de los derechos humanos, derechos de los pueblos y de la naturaleza una nueva legalidad global, a través de una “arquitectura jurídica de la impunidad” o “lex mercatoria” en base al Derecho Corporativo Global (Fernández, 2016; Hernández y Ramiro, 2015). En la Declaración de Marabá, resultado de la Conferencia Internacional de Reforma Agraria de LVC celebrada en Brasil del 13 al 17 de abril de 2016, se denuncia el aumento de la persecución y criminalización que sufren las organizaciones sociales contrahegemónicas (campesinas, indígenas, rurales, ecologistas, etc.) y a los mecanismos empleados para ello como sigue:

Cualquier resistencia que oponemos los pueblos es respondida con demonización mediática, persecución y criminalización de organizaciones y luchadores/as sociales, represión, asesinato, desaparición forzada, encarcelamiento ilegítimo, acoso sexual, violaciones. Hay una modificación de leyes que permiten en muchos casos, una impunidad creciente y casi total (LVC, 2016:4).

En respuesta a todo ello, LVC puso en marcha en 2003 la Campaña global *Las semillas patrimonio de los pueblos al servicio de la humanidad*. Con el apoyo de organizaciones aliadas fueron generados diferentes estudios, materiales de formación, denuncia e incidencia social y política⁷⁸ que denuncian la apropiación corporativa de las semillas y la necesidad de defender las semillas campesinas por ser el corazón de la soberanía alimentaria. Por tanto, la defensa del territorio y la biodiversidad de los ecosistemas también incluyen la lucha por la defensa y el libre uso y venta de las semillas campesinas.

Defendemos el libre uso y venta de las semillas no solo como un recurso productivo sino también por constituir la base de la alimentación y de la vida. Está íntimamente relacionado con la cultura, la identidad, la sabiduría popular y ancestral, y su selección y cuidado suele estar en manos de las mujeres. En este sentido las semillas son un bien público cuyo control y cuidado debe estar en manos de las sociedades (LVC, 2017a:19).

Efectivamente, la territorialización del capital y su hegemonía no se construye únicamente por la fuerza, también se construye a través de políticas y de la implantación a través de diferentes mecanismos de la ideología del pensamiento hegemónico. Es decir, mediante mecanismos de convencimiento que promulgan: que necesitamos el desarrollo y el progreso; que el TTIP o el CETA va a beneficiar a la economía y por tanto nos va a beneficiar a todos; que el tratado de seguridad nos va a proteger, etc. De esta forma se consigue instaurar en el sentido común la idea de que ésta es la mejor vía para resolver las crisis, los problemas y nuestras necesidades. Ceceña señala la importancia de atender a las dimensiones inmateriales de la dominación, ya que según esta autora estamos ante una batalla que se libra fundamentalmente en la dimensión cultural, “es la dimensión cultural, incluso más que la militar, la que está favoreciendo el avance de la territorialidad del capital y por tanto su hegemonía en todos los ámbitos de la vida” (Ceceña, 2016a).

En este primer capítulo se han presentado diferentes elementos para responder las siguientes cuestiones: **¿Cuáles son las principales subordinaciones y exclusiones que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación y dominación del sistema agroalimentario? ¿Quiénes son los principales agentes que acaparan y se apropian de los territorios y el sistema agroalimentario?**

⁷⁸ En 2017 el colectivo de Semillas de América Latina compuesto por 8 organizaciones de América Latina ha lanzado un documental llamado Semillas ¿Bien común o propiedad corporativa? Donde se recogen las experiencias y luchas de los movimientos de defensa de las semillas criollas y nativas en América Latina desde Ecuador, Brasil, Costa Rica, México, Honduras, Argentina, Colombia y Guatemala. El documental aborda la defensa de las semillas nativas como parte integral de la defensa del territorio, la vida y la autonomía como pueblos, las luchas contra las leyes de semillas y contra UPOV 91 y contra la imposición de semillas transgénicas. Un material que trata de traducir a un lenguaje sencillo el complejo lenguaje jurídico y corporativo. Disponible en <https://vimeo.com/218841301>. Según GRAIN este documental quiere homenajear y contribuir a la campaña global en defensa de las semillas como patrimonio de los pueblos impulsada desde LVC.

Para ello se ha tratado de mostrar el aumento del poder corporativo y el carácter hegemónico de la territorialidad capitalista a nivel global, abarcando tanto aspectos materiales (acaparamientos de territorios tangibles, físicos de tierras, aguas, biodiversidad, etc.) como inmateriales (ideas, teorías, políticas, leyes, tratados, medios de comunicación, investigación, cultura) a través de los cuales se construye dicha hegemonía. Como se viene señalando, esto no es especialmente novedoso, lo que es realmente novedoso es la intensidad y la complejidad del proceso de dominación que cada vez es más integral y abarca todos los ámbitos de la vida, llegando a conformar lo que se ha venido a llamar *Sistema de Dominación Múltiple* (Valdés, 2009; Fernández, 2016) que actualmente está siendo regentado por el *poder corporativo*, y cuyas lógicas son globales pero se concreta y expresa de forma diferenciada en cada ámbito, territorio, colectivo y persona.

En última instancia, el análisis que plantea este trabajo sobre las diferentes subordinaciones que sufre el campesinado en la actualidad, toma como premisa la posición de discriminación y opresión que sufre según su posición en ese Sistema de Dominación Múltiple. Por tanto, nuestro análisis se enmarca en la perspectiva social crítica y multidisciplinar que defiende la idea de que el sistema que habitamos está estructurado en torno a diversos ejes de opresión (capitalismo, patriarcado, colonialismo, etc.) que operan de forma conjunta y simultánea, por lo que la posición de privilegio/opresión que ocupa un determinado colectivo o una persona en particular es definida por la intersección de los diferentes ejes de opresión.

En ese sentido, aunque no podemos profundizar en ello, desde la perspectiva territorial e integral que adoptamos para analizar las subordinaciones y exclusiones que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación y dominación del sistema agroalimentario, no podemos obviar que el sistema capitalista necesita del patriarcado para su funcionamiento, cuestión que ha sido ampliamente estudiada y demostrada por la economía feminista, y que por tanto está construido sobre relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Desde esta perspectiva podremos ver que las mujeres campesinas, tal y como demuestran diferentes estudios, han sufrido y sufren la invisibilización y el no reconocimiento de sus capacidades, de su experiencia y de su conocimiento. Como veremos posteriormente, esta cuestión ha promovido el análisis feminista en el mundo campesino y la denuncia de las desigualdades existentes: desigual acceso a la tierra, a los derechos laborales, a la financiación, desigual acceso a los cargos e instancias de decisión en los movimientos campesinos, sobrecarga de trabajo por la ausencia de corresponsabilidad en las tareas de cuidados, menor tiempo

para la participación social y política. Son solo algunas de las cuestiones planteadas y defendidas por las mujeres campesinas dentro y fuera de sus movimientos. Todas estas cuestiones fueron agudizadas por la implantación del modelo agroindustrial y las políticas neoliberales, un modelo que para muchas autoras es profundamente patriarcal⁷⁹.

Por tanto, para analizar cómo se ha producido este proceso de construcción de dominación múltiple en el ámbito agroalimentario, se ha utilizado un marco conceptual y teórico que nos permite analizar y entender cómo se territorializan las múltiples dominaciones sobre el mundo rural y campesino, cuáles son los principales agentes del entramado del sistema agroalimentario hoy en día y cuáles son los principales mecanismos que utilizan en este proceso de dominación.

En ese sentido, se ha buscado resaltar que el modelo agroindustrial y el modo de vida que éste genera es altamente dependiente, generador de dependencias y generador de subordinaciones. Piris (2015) señala 4 motivos por los que podemos hacer esta afirmación: a) por ser un modelo de producción, intensivo, especializado, tecnificado que convierte a las campesinas y campesinos en un sector dependiente de los productos que provienen de las grandes empresas (semillas, abonos, maquinarias, tecnología, agroquímicos, etc.) escapando a su control el precio y el funcionamiento de los mismos; b) por el uso intensivo de fuentes de energía y bienes naturales; c) por el alto grado de especialización y homogenización de las producciones acabando con la diversidad de los territorios y aumentando su dependencia externa; d) y dependiente también por la orientación que se le da a las producciones hacia la exportación y por tanto presa de las lógicas y vaivenes del mercado mundial y de las grandes cadenas distribuidoras (Piris, 2015):

Haciendo que los agricultores y agricultoras pierdan el control sobre los precios, que quedan en manos de las distribuidoras. Pero también generan un modelo centralizado de distribución, en el que los alimentos recorren grandes distancias por todo el planeta desde la producción hacia el lugar donde se procesan o envasan, y de ahí hasta el lugar de consumo final. Este modelo agroalimentario requiere de grandes infraestructuras de transporte y logística, y de la destrucción de importantes cantidades de alimentos que no encuentran mercado, o no a los precios requeridos por las cadenas de distribución (López y Llorente, 2010, citado en Piris, 2015:156).

⁷⁹ Diferentes autoras defienden que se trata de una agricultura basada en la economía de mercado, financiera y monetaria, que se desarrolla por los hombres en el ámbito público, único valorado y reconocido, y que se rige por la lógica de acumulación, en muchos casos han sido fundamentalmente las mujeres las encargadas de mantener y defender un modelo agroecológico enfrentado al agroindustrial. Además plantean que el modelo de producción agroindustrial se sustenta en la economía doméstica, de los cuidados y de la afectividad, desarrolladas por las mujeres en el ámbito privado, invisibilizadas y no valoradas. Fueron los hombres quienes, en gran medida, transformaron su actividad agraria campesina por una cuyo objetivo era ganar dinero; mientras que muchas mujeres siguieron desarrollando actividades campesinas, manteniendo su función social, ambiental, cultural y productiva en el medio rural (García 2012; Arriola et al., 2009; Piris, 2015)

En definitiva a través de estas primeras páginas se ha querido aportar una mirada lo más integral posible señalando las principales dependencias y subordinaciones (materiales e inmateriales) que sufre el campesinado por parte del poder corporativo, encabezado por las empresas transnacionales, y que sustentan la apropiación y dominación del sistema agroalimentario. Las principales subordinaciones, dependencias o postergaciones generadas son: económicas (el precio de la producción lo marca el mercado y las distribuidoras, los criterios para acceder a la financiación o ayudas públicas); dependencia creciente de diferentes insumos para la producción (semillas, agroquímicos, abonos, etc.) subordinaciones técnicas y tecnológicas (mecanización, tecnología aplicada a la maquinaria agrícola); subordinación epistémica (invisibilización, cooptación y privatización del conocimiento campesino) vinculado a ello la imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros de formación y producción de conocimiento (escuelas agrarias, titulaciones universitarias); subordinación jurídica y política (desplazamientos forzados, criminalización, violaciones de los derechos civiles y humanos, secuestros, desapariciones, asesinatos); subordinación identitaria y cultural (la identidad campesina e indígena asociada a lo arcaico, al retraso, bajo prestigio social); subordinación patriarcal (mayoritariamente han sido las mujeres las que han mantenido y defendido la actividad campesina y su función social, ambiental, cultural y productiva en el medio rural frente al modelo agroindustrial, que además es profundamente patriarcal y se sustenta en la economía doméstica, de los cuidados y de la afectividad, desarrolladas por las mujeres en el ámbito privado, invisibilizadas y no valoradas).

Por tanto, hemos querido mostrar que el acaparamiento y apropiación masiva de los territorios y del sistema agroalimentario no afecta únicamente a la dimensión económica de la vida, ya que la agricultura, la pesca artesanal, el pastoreo, y la recolección no solo son actividades económicas o formas de trabajo, sino que están estrechamente ligadas a cuestiones culturales, identitarias, espirituales, tipos de relaciones humanas y cosmovisiones o formas de relación con la naturaleza. En definitiva, son parte de un modo de vida que establece cierto grado de autosuficiencia, y que es antagónico al modelo de desarrollo neoliberal hegemónico (mercantilista, especulativo y dependiente) y a las vidas que promueve.

Desde la economía feminista se señala desde hace años que el modelo de desarrollo neoliberal es incompatible con el bienestar general y con la reproducción de la vida, y como consecuencia, la disputa territorial (material e inmaterial) es una disputa en torno al *conflicto capital-vida*, cuestión que se hace más evidente en esta nueva ofensiva del

capital que agudiza los conflictos, fruto del acaparamiento de nuevos espacios y territorios. Tal y como señala Amaia Pérez Orozco, “afirmamos que existe una contradicción estructural entre el proceso de valorización del capital y el proceso de sostenibilidad de la vida, y que bajo la preminencia del primer proceso, el segundo está siempre bajo amenaza” (Pérez Orozco, 2014:106). En sus análisis LVC también alude a ello de la siguiente forma:

El nuestro es el "**modelo de la vida**" del campo con campesinos y campesinas, de comunidades rurales con familias, de territorios con árboles y bosques, montañas, lagos, ríos y costas, y está en fuerte oposición con el "**modelo de la muerte**" corporativo, de agricultura sin campesinos ni familias, de monocultivos industriales, de áreas rurales sin árboles, de desiertos verdes y tierras envenenadas con agrotóxicos y transgénicos. Estamos activamente confrontando al capital y al agronegocio, disputando tierra y territorio con ellos (LVC, 2013a:70. *Negritas propias*).

El modelo de agricultura industrial orquestado por el poder corporativo y su lógica ultraliberal ha provocado en las últimas décadas el aumento del uso de agrotóxicos, transgénicos, la sobrepesca, la deforestación, el empaquetado y transporte de alimentos en base a lógicas de mercado, la contaminación de tierras, aguas y alimentos, la reducción de biodiversidad, la pérdida de autosuficiencia y soberanía popular, la criminalización de otras formas de vida, etc. De esta forma el ámbito agroalimentario se ha convertido en las últimas décadas en uno de los sectores más contaminantes, destructivo, injusto e insostenible a nivel social y medioambiental. Las transformaciones del sector agroalimentario han evidenciado más si cabe la existencia de modelos de desarrollo y de vida rural antagónicos y mutuamente excluyentes que están en permanente conflicto y disputa, una disputa entre el capital y la vida.

En el siguiente capítulo veremos que las propuestas y estrategias que construye LVC, plantean y demuestran que a pesar de todo, sigue siendo posible construir alternativas emancipadoras. Propuestas que anteponen la vida y su reproducción, frente a la lógica depredadora e insostenible del capitalismo, y que tiene también capacidad emancipadora a nivel personal y colectivo frente a las múltiples subordinaciones y postergaciones (socioeconómicas, técnicas y tecnológicas, políticas, epistémicas, territoriales, jurídicas, patriarcales, etc.) que sufre el campesinado actualmente.

CAPÍTULO 2.

PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE LA VÍA CAMPESINA PARA ENFRENTAR Y SUPERAR LAS SUBORDINACIONES QUE SUFRE EL CAMPESINADO.

Se vuelve un desafío urgente desarrollar en los militantes populares un pensamiento complejo que acompañe, problematice y sugiera prácticas cada vez más audaces capaces de ampliar las posibilidades de comprender y transformar el mundo.

Claudia Korol

En este capítulo se realiza una aproximación a las principales propuestas y estrategias que se consideran claves desde el movimiento campesino internacional, concretamente desde La Vía Campesina (LVC), para enfrentar las principales subordinaciones que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación y dominación de los territorios y del sistema agroalimentario por parte del poder corporativo. De las diferentes líneas estrategias definidas por LVC para avanzar en sus propuestas, en este trabajo de investigación se pone el foco en los *procesos de formación* que construye, por la importancia estratégica que la propia Vía Campesina otorga a los procesos de formación, por su importancia para afrontar en mejores condiciones la disputa territorial, así como para avanzar en la territorialización contrahegemónica (material e inmaterial).

A partir del estudio y análisis de diferentes fuentes bibliográficas y las categorías conceptuales que aportan, identificamos algunos elementos que nos permiten responder las preguntas de investigación que nos planteamos en este segundo capítulo: **¿Qué propuestas y estrategias define LVC para enfrentar y superar estas lógicas de subordinación y exclusión? ¿Por qué las organizaciones de LVC consideran la formación como un elemento estratégico clave para superar las relaciones de subordinación que sufre el campesinado? ¿Qué tipo de formación/educación es necesaria para superar estas subordinaciones? ¿Qué elementos y principios caracterizan los procesos de formación de LVC?**

Para ello, el segundo capítulo se estructura en 3 apartados. En el primer apartado hacemos una aproximación al surgimiento de LVC y a las principales características de su agenda. También abordamos cómo la incorporación de la perspectiva territorial ha supuesto una importante evolución en los análisis, propuestas, estrategias de lucha, y en los marcos conceptuales construidos por LVC (soberanía alimentaria, agroecología y reforma agraria integral y popular). Todo ello, ha generado una lectura ampliada del contexto y un carácter más integral de sus propuestas y estrategias para poder enfrentar la apropiación del sistema agroalimentario por parte del poder corporativo y superar las lógicas de subordinación y exclusión que sufre el campesinado y el resto de poblaciones rurales.

En el segundo apartado abordamos con mayor detalle por qué ha definido LVC la formación como una de sus líneas políticas estratégicas claves, para realizar en mejores condiciones la disputa territorial (material e inmaterial) contra el poder corporativo y su apropiación del sistema agroalimentario. Para ello analizamos cómo fue el proceso de debate y discusión sobre el carácter y las necesidades de formación de LVC para poder avanzar en la territorialización contrahegemónica de su agenda de lucha y disputar la hegemonía en el sentido común.

En base a ello, en el tercer apartado exponemos qué tipo de formación/educación necesita y construye LVC. Como veremos se trata de una formación multidimensional e integral que a través de su propuesta pedagógica y metodológica busca llevar a la praxis las múltiples transformaciones que plantean las propuestas de LVC a nivel personal, colectivo y social/estructural. Es decir, una formación que contribuya al fortalecimiento organizativo y que transforme a las personas para impulsar procesos de transformación social contrahegemónica en los territorios, y que por tanto se distancia y diferencia del modelo educativo hegemónico en los centros educativos públicos.

Todo ello nos sirve para explicar que la educación también ha sido entendida por LVC como un territorio en disputa. Disputa entre diferentes sentidos y prácticas educativas que confrontan diferentes concepciones de educación, modelos formativos, escuela, universidad, etc. Por todo ello, en este apartado veremos que las organizaciones de LVC, de forma destacada las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina⁸⁰,

⁸⁰ La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina) es una instancia de articulación continental que representa a movimientos campesinos, de trabajadores y trabajadoras, indígenas y afrodescendientes. Constituida oficialmente en 1994 actualmente cuenta con 84 organizaciones de 18 países de Sudamérica, Centroamérica y el Caribe. Por tanto, teniendo en cuenta la división regional de Vía Campesina, existen organizaciones de la CLOC-Vía Campesina en las tres regiones (Sudamérica, Centroamérica y el Caribe).

especialmente las organizaciones de LVC-Sudamérica⁸¹ llevan años realizando dicha disputa, a través de experiencias alternativas (propias y en colaboración con instituciones educativas oficiales) basadas en una pedagogía contrahegemónica de matriz integral, campesina y popular, que con sus límites y aciertos, confrontan y disputan territorios educativos con el modelo educativo (unidireccional, utilitarias, cartesiano, competitivo, etc.) actualmente hegemónico en los centros educativos públicos. Para cerrar el capítulo se presentan algunos de los elementos y principios políticos y pedagógicos que caracterizan la concepción educativa y la metodología pedagógica de los procesos de formación de LVC.

1. Perspectiva territorial, propuestas políticas y conceptuales, y estrategias que definen la agenda contrahegemónica de LVC.

En el capítulo anterior veíamos que en las últimas décadas el poder corporativo ha dirigido el proceso de liberalización y globalización hacia los territorios rurales y hacia el sistema agroalimentario a gran velocidad. Todo ello ha supuesto rápidos y grandes cambios que han exigido a los movimientos campesinos y organizaciones populares rurales de todo el mundo desarrollar una gran capacidad para realizar diagnósticos críticos de la realidad, al tiempo que definen estrategias de resistencia y propuestas de lucha cada vez más plurales e integrales. Propuestas que como veremos en este apartado, ponen en el centro la defensa de la vida y la recuperación de autosuficiencia y soberanía de los pueblos sobre los territorios, al tiempo que contemplan la construcción de procesos de transformación social en sentido emancipador, que enfrenten otras formas de dominación (sexismo, racismo, colonialismo, extractivismo, etc.).

Los movimientos sociales que se conformaron a finales del Siglo XX frente al avance del capitalismo neoliberal en su fase globalizada y los postulados del “fin de la historia” tuvieron un papel fundamental en la revalorización de la lucha política como causa colectiva, cuestión que fue especialmente destacada en América Latina donde se ensayaron distintas formas de amasar identidad y proyecto político, intentando construirlo aquí y ahora, en las prácticas cotidianas, tratando de subvertir las diferentes relaciones de subordinación vigentes (clasismo, sexismo, racismo).

Efectivamente y como veremos en los próximos capítulos, gracias al saber acumulado por las organizaciones que la conforman y las que le precedieron, LVC identificó desde

⁸¹ LVC-Sudamérica está conformada por organizaciones miembro de LVC en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Para conocer las organizaciones miembro de LVC de esta región consultar <https://viacampesina.org/es/quienes-somos/regiones/america-del-sur/>

su conformación que la lucha contra las diferentes opresiones que sostienen el actual orden de cosas hay que construirla de forma internacional, multidimensional y en una doble dirección simultáneamente, es decir hacia fuera y hacia dentro. Cuestión que se refleja en la integralidad de sus propuestas y agendas de lucha y en las líneas estratégicas definidas para llevarlas a la práctica tanto a nivel interno como externo. De esta forma LVC trata de aumentar la consciencia individual y colectiva sobre la necesidad de combatir externa e internamente la reproducción de las diferentes jerarquías, estructuras y lógicas de funcionamiento que alimentan los múltiples desequilibrios de poder y de oportunidades en todas las dimensiones de la vida.

La transversalización de la perspectiva feminista, la incorporación del saber y la cosmovisión indígena, las medidas adoptadas para impulsar el protagonismo organizativo de las mujeres y jóvenes en todos los niveles de la organización, son algunos de los ejemplos que demuestran que LVC asume este desafío a nivel interno. Realizando periódicamente ejercicios de autocrítica colectivos para valorar los límites y avances, definiendo medidas y estrategias para seguir avanzando en ello. En cualquier caso es necesario huir de visiones idealizadoras y señalar que a pesar de ello en la práctica aparecen muchas carencias, limitaciones y debilidades en este sentido tanto a nivel interno como externo.

Por todo ello, entendemos que es necesario no caer en autocomplacencias y seguir profundizando en las dificultades para generar cambios internos y en la toma de consciencia de las inercias y lógicas hegemónicas que están presentes en todas las relaciones de poder cotidianas. Aunque en los últimos años ha habido un salto en este sentido y empieza a aumentar la consciencia colectiva de que todas las personas tenemos la capacidad de ser sujetos activos para cambiar las asimetrías de poder, en la práctica existen muchas dificultades y límites. En ese sentido es importante tener presente que para muchos movimientos sociales populares, y en especial para LVC, la emancipación, la democratización, la horizontalidad, la coherencia, etc. son entendidos como procesos siempre abiertos, siempre inconclusos y a trabajar (personal y colectivamente) en todos los espacios relacionales y momentos de la vida; a través de un movimiento dialéctico en el que transformando nos transformamos.

En el capítulo anterior también se señalaba que las organizaciones campesinas pese a todas las dificultades que enfrentan han conseguido articularse a nivel internacional y construir La Vía Campesina (LVC), un sujeto político antagonista al poder corporativo y con capacidad contrahegemónica que actualmente es el movimiento social

transnacional más grande del mundo. A través de diferentes autores/as que han estudiado su surgimiento y evolución⁸² también se señalaba que LVC surge a inicios de los 90 como respuesta a la intensificación de la globalización neoliberal y sus consecuencias en el mundo rural y en el sistema agroalimentario a nivel mundial.

Fue en este momento cuando empezó a evidenciarse la necesidad de construir una articulación internacional, una plataforma política de debate y lucha conjunta que aglutinase a organizaciones campesinas, indígenas y populares en todo el mundo para poder tener voz propia en los espacios internacionales y poder defenderse por sí mismos, conformando un nuevo sujeto político.

La experiencia organizativa de LVC ofrece elementos novedosos en relación a otras experiencias históricas de auto-organización de trabajadores y trabajadoras a nivel internacional. Estos elementos diferenciadores tienen que ver fundamentalmente con su *método organizativo*, un método que entre otras cuestiones busca promover la horizontalidad, la unidad respetando la diversidad, la masificación de la agroecología, la formación de su militancia, etc. Batista (2014) señala que mientras las experiencias pasadas primaban la homogeneidad ideológica, LVC por su naturaleza articuladora es necesariamente diversa y ha sido capaz de aglutinar una gran heterogeneidad de filiaciones ideológicas para construir un *sujeto político transnacional contrahegemónico*, capaz de cuestionar el modelo de agricultura capitalista y las políticas neoliberales que lo han impuesto a nivel mundial.

Vieira (2011) y Batista (2014) sostienen que las organizaciones que iniciaron la conformación de LVC eran conscientes de que no iba a ser posible defender una “ideología homogénea” y que era fundamental construir unidad entre una gran diversidad cultural, ideológica, idiomática, histórica, religiosa, etc. Por ello desde sus inicios pusieron en marcha diferentes estrategias y métodos de debate y convivencia para construir consensos que han permitido su articulación internacional y la construcción de una agenda contrahegemónica común y unas estrategias comunes frente al modelo agroalimentario hegemónico.

Uno de estos métodos consiste en incluir en sus pronunciamientos y documentos oficiales, solamente aquello que es consenso entre sus organizaciones miembro, tras complejos procesos de diálogo y discusión que se producen en todos los niveles de

⁸² Borrás (2004), Desmarais (2007), Martínez-Torres y Rosset (2010), Fernandes (2013) Batista (2014), Rosset (2017).

articulación (nacional, regional) y que finalmente se llevan a las Conferencias Internacionales que se celebran cada 4 años. Las Conferencias Internacionales de LVC son el órgano máximo de toma de decisiones colectivas y acogen a cientos de representantes campesinos y campesinas de todo el mundo. En estas conferencias es donde se debaten y definen todos los aspectos clave, posicionamientos y orientaciones políticas para los cuatro años siguientes. También son importantes espacios de encuentro, autoconocimiento de las organizaciones miembro, formación política y construcción de identidad colectiva. Son el espacio donde se establecen las normas, los mecanismos y las estructuras para el funcionamiento participativo y democrático del movimiento. Desde el año 2000 las Conferencias Internacionales de LVC son precedidas por una Asamblea Internacional de Mujeres y desde el año 2004 durante los días previos también se realiza la Asamblea Internacional de Jóvenes⁸³.

En definitiva LVC ha demostrado una gran capacidad creativa para la construcción de espacios, procesos y estructuras de autogobierno y auto-organización colectiva, que responden a lógicas horizontales, colaborativas, y de responsabilidad compartida entre una gran diversidad de organizaciones. En este sentido, LVC también establece la rotación de su Secretaría Operativa Internacional cada 8 años⁸⁴.

Por tanto LVC desde su surgimiento y por su naturaleza, asume el desafío de articular una gran diversidad de organizaciones y movimientos sociales campesinos y populares⁸⁵ en torno a principios, estrategias y a una agenda de lucha común, que cada vez es más amplia e integral. A través del análisis de sus publicaciones y declaraciones (LVC, 2007, 2008, 2009, 2013 a y b, 2015, 2016, 2017a y 2017b) y de estudios y análisis de otros autores/as (Borras, 2004; Martínez-Torres y Rosset 2010; Rosset y Martínez-Torres

⁸³ La I Conferencia Internacional fue en 1993 en Mons (Bélgica), la II Conferencia Internacional fue en 1996 en Tlaxcala (México), la III Conferencia Internacional y la I Asamblea de Mujeres, fue en 2000 en Bangalore (India), la IV Conferencia Internacional, la II Asamblea de Mujeres, I Asamblea de Jóvenes, fue en 2004, São Paulo (Brasil), la V Conferencia Internacional, la III Asamblea de Mujeres, II Asamblea de Jóvenes, fue en 2008 en Maputo (Mozambique), la VI Conferencia Internacional fue en Jakarta (Indonesia) la cual fue precedida por la III Asamblea de Jóvenes y la IV Asamblea de Mujeres de LVC. La VII Conferencia Internacional junto a la IV Asamblea de Jóvenes y la V Asamblea de Mujeres ha sido celebrada del 16 al 24 de julio de 2017 en Euskal Herria. Toda la información sobre su estructura organizativa y las conferencias está disponible en <https://viacampesina.org/es/>

⁸⁴ La región Europa fue quien albergó la primera sede provisional de LVC, que fue asumida por EHNE-Bizkaia, después se trasladó a Honduras, donde se le dio forma y estructura de Secretaría Operativa Internacional, definiendo que esta instancia sería rotativa e itinerante por las diferentes regiones. En la V Conferencia de Maputo (2008) se decide trasladar el Secretariado Internacional de Yakarta (Indonesia) a África en 2013. Después de las consultas en las dos regiones africanas, los miembros africanos de LVC hicieron una propuesta conjunta de que el SOI fuera albergado por la organización ZIMSOFF, en Zimbabwe donde permanecerá hasta 2021.

⁸⁵ Tal y como expresan en el Llamamiento de Yakarta resultado de su VI Conferencia Internacional celebrada en junio 2013: “venimos a extender nuestro llamado urgente a tejer hilo a hilo la unidad a nivel global entre organizaciones del campo y la ciudad para participar activa, propositiva y decididamente en la construcción de una nueva sociedad, basada en la soberanía alimentaria, la justicia y la igualdad” (LVC, 2013b). Como decía en el apartado anterior actualmente LVC está conformada por 164 organizaciones locales y nacionales de 79 países de África, Asia, Europa, América y Medio Oriente. En total, representa a más de 200 millones de campesinos y campesinas, pueblos indígenas, pescadores, recolectores y trabajadores agrarios.

2013; Batista 2014; Rosset, 2009, 2017a) podemos identificar las siguientes características de la agenda política de LVC:

- a) Se basa en constantes análisis críticos y autocríticos de la cuestión agraria a nivel global, a partir del intercambio de experiencias, el diálogo de saberes y la revisión de estudios críticos que permiten definir una agenda clara y consistente.
- b) Las propuestas que componen su agenda política son alternativas propositivas que confrontan la agenda hegemónica de forma cada vez más amplia e interseccional, es decir no exclusivamente a nivel agrario.
- c) A través de su agenda se detectan y señalan antagonistas claros. Es decir agentes y centros de decisión que guían el proceso globalizador neoliberal: corporaciones transnacionales, Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización Mundial del Comercio (OMC), sistema financiero, sistema judicial y medios de comunicación al servicio de los mandatos neoliberales, etc.
- d) A través de su agenda se desvela que las asimetrías y opresiones existentes en el mundo agrario se dan por la intersección de diferentes sistemas de dominación (patriarcado, capitalismo, imperialismo, colonialidad, antropocentrismo).
- e) Las propuestas que componen la agenda política de LVC tienen los territorios como ámbitos estratégicos para su implementación, para transitar hacia otros modelos de organización sociales, políticos y económicos que colocan la alimentación y la sostenibilidad de la vida en el centro.
- f) Y por último, las propuestas que componen la agenda política de LVC contribuyen a la articulación de luchas y escalas, dotándola de mayor legitimidad social, mayor integralidad y por tanto, mayor potencialidad emancipadora.

Para Borrás (2004) el proceso de construcción de la agenda de LVC refleja que es al mismo tiempo sujeto político y un escenario único de diálogo y construcción de conocimiento colectivo constante: “Las agendas y objetivos de Vía Campesina (como actor) reflejan ampliamente a sus organizaciones miembro. La agenda de Vía Campesina es mucho más que la simple suma de las diversas agendas y objetivos de las organizaciones que la integran, puesto que son el resultado de negociaciones internas

entre ellas (Vía Campesina como escenario) en función de un contexto cambiante” (Borras, 2004:10).

Peter Rosset, profundiza sobre esta cuestión al plantear que la perspectiva dialéctica es fundamental para entender la evolución del pensamiento de LVC. Dicha evolución, en primer lugar, es el resultado de las profundas transformaciones que se han producido en las realidades rurales de todo el mundo, y en segundo lugar, es el resultado de un proceso interno de *diálogo de saberes*⁸⁶ e intercambio de experiencias que tiene lugar dentro de los movimientos a medida que interactúan entre sí y con el mundo (Rosset, 2017a).

Por tanto, podemos afirmar que debido a los grandes cambios producidos por el poder corporativo en las realidades rurales de todo el planeta y en el sistema agroalimentario en su conjunto (expuestos en el capítulo anterior), y a través del diálogo de saberes interno, se ha producido una importante evolución en los análisis, enfoques, agendas y estrategias de lucha, y en las propuestas y marcos conceptuales generados por LVC:

La emergencia de esta nueva alianza entre el capital financiero, el agronegocio, los estados, los medios masivos de comunicación, y su capacidad de disputa de los territorios, de los Estados y de la opinión pública, nos ha obligado una vez más a un necesario proceso de reflexión y reformulación de conceptos, propuestas, proyectos alternativos, estrategias y prácticas de lucha. [...] Tenemos que seguir ajustando e innovando tácticas, sobre todo teniendo en cuenta que el enemigo modifica dinámicamente sus estrategias de disputa de nuestros territorios (LVC, 2016:3).

Fruto de todo ello, en los últimos años se ha producido un amplio proceso de reflexión que ha generado una lectura ampliada por parte de LVC del contexto actual y de las subordinaciones que sufre el campesinado y el resto de poblaciones rurales. También se ha producido una profundización de las propuestas políticas y conceptuales que ha construido a lo largo de su historia, como son la soberanía alimentaria y la agroecología, propuestas políticas que denuncian las consecuencias del sistema hegemónico (crisis alimentaria, climática, social, institucional, etc.) y que representan alternativas

⁸⁶ Para facilitar la lectura, vuelvo a traer aquí la definición de *diálogo de saberes* empleada por Martínez-Torres y Peter Rosset y que seguimos en este trabajo de investigación: “La construcción colectiva de significación emergente, basada en diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y maneras de conocer son específicas e históricamente diferentes, sobre todo cuando enfrentan los nuevos desafíos comunes de un mundo cambiante. Dicho diálogo se apoya en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. A menudo, ello propicia la re-contextualización y la resignificación, lo cual da lugar a saberes y significados emergentes, que se relacionan con historias, tradiciones, territorialidades, experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Las nuevas y colectivas comprensiones, significados y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas, y para la construcción de procesos colectivos nuevos” (Martínez-Torres y Rosset, 2014, citado en Rosset, 2015:10).

transformadoras, concretas y posibles a nivel territorial para enfrentar el poder de las corporaciones y la privatización de la vida.

En ese sentido es pertinente aclarar que en este trabajo se emplea la concepción de agroecología y soberanía alimentaria que las organizaciones de LVC han construido y recogido en diferentes declaraciones en las dos últimas décadas. Por ello cuando se emplea el concepto de soberanía alimentaria se alude a una propuesta política o enfoque político que se basa en el derecho de los pueblos a establecer su propio sistema alimentario. Frente a un modelo basado en la centralidad de los mercados, la privatización de la vida y la generación de desigualdades, este enfoque propone colocar la vida y la alimentación en el centro y construir colectivamente otros modelos sociales y económicos que respondan a esta apuesta. En la definición construida por La Vía Campesina recogida en la Declaración de Nyéléni (2007) ⁸⁷ LVC plantea que entiende por soberanía alimentaria lo siguiente:

La soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles y producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Esto pone a quienes producen, distribuyen y consumen alimentos en el corazón de los sistemas y políticas alimentarias, por encima de las exigencias de mercados y empresas. Defiende los intereses de, e incluye a, las futuras generaciones. Nos ofrece una estrategia para resistir y dismantelar el comercio libre y corporativo y el régimen alimentario actual, y para encauzar los sistemas alimentarios, agrícolas, pastoriles y de pesca para que pasen a estar gestionados por los productores y productoras locales. La soberanía alimentaria da prioridad a las economías locales y a los mercados locales y nacionales, y otorga el poder a los campesinos/as y a la agricultura familiar; la pesca artesanal y el pastoreo tradicional, y coloca la producción alimentaria, la distribución y el consumo sobre la base de la sostenibilidad ambiental, social y económica. La soberanía alimentaria promueve el comercio transparente, que garantiza ingresos dignos para todos los pueblos, y los derechos de los consumidores/as para controlar su propia alimentación y nutrición. Garantiza que los derechos de acceso y a la gestión de nuestra tierra, de nuestros territorios, nuestras aguas, nuestras semillas, nuestro ganado y la biodiversidad, estén en manos de quienes producimos los alimentos. La soberanía alimentaria supone nuevas relaciones sociales libres de opresión y desigualdades entre los hombres y mujeres, pueblos, grupos raciales, clases sociales y generaciones.

⁸⁷ El Foro de Nyéléni fue convocado por el Comité Internacional de Planificación para la Soberanía Alimentaria (CIP) una plataforma global autónoma y autoorganizada de más de 800 organizaciones de productoras/es de alimentos a pequeña escala y de trabajadoras/es rurales, pueblos indígenas, pastores, pescadores, que busca avanzar en la soberanía alimentaria a nivel global y regional. Este foro marco un momento de inflexión, ya que contó con la participación de más de 500 personas delegadas de 80 países pertenecientes a LVC pero también de redes y organizaciones que no son parte de LVC. Finalmente el foro sirvió para visibilizar la extensión y crecimiento del movimiento global por la soberanía alimentaria y la potencialidad e importancia de ampliar las alianzas urbano-rurales. La Declaración de Nyéléni (2007) recoge los acuerdos y principios comunes de la Soberanía Alimentaria, desde entonces se ha convertido en un espacio virtual de comunicación y construcción colectiva del movimiento global por la soberanía alimentaria. Más información ver <https://nyeleni.org/spip.php?article291>

En relación al concepto de agroecología, se emplea la conceptualización que se recoge en la *Declaración del Foro Internacional sobre Agroecología (2015)* en la que se explica que la agroecología es el camino para avanzar hacia la soberanía alimentaria y la transformación social y personal desde la producción y consumo de alimentos. “La producción agroecológica es “un modo de vida y un modo de luchar y resistir al capitalismo” afirmaba Rilma Roman de la Asociación Nacional de trabajadores pequeños (ANAP) de Cuba, durante el Seminario Continental de los procesos de formación en agroecología de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina) celebrado en septiembre de 2017 en la ENFF.

Por tanto se trata de propuestas que han marcado de forma central la agenda y las estrategias políticas de LVC desde su surgimiento, y que como decía han ido evolucionando en estos últimos años. Se trata de propuestas para la transformación social que tienen una gran potencialidad emancipadora colectiva e individual y que abarcan aspectos materiales e inmateriales, fundamentales para la disputa territorial y la territorialización contrahegemónica. Para ilustrar esto brevemente me detendré en la concepción de agroecología campesina que defiende LVC.

Aunque muchas personas crean que la agroecología es una ciencia occidental producida desde la academia, LVC y millones de pobladores rurales la reivindican como enfoque teórico y metodológico fruto del saber práctico campesino y popular. La agroecología es un objetivo y una estrategia central en la disputa territorial (material) que desarrolla LVC contra el capital, es fundamental para la producción de alimentos sostenibles y modos de vida soberanos, y por tanto para la reconstrucción de territorios populares campesinos.

En 2015, se reunieron en Nyélény (Mali)⁸⁸ representantes de diversas organizaciones sociales, pobladores y consumidores rurales y urbanos, entre ellas LVC, para llegar a una lectura compartida de la agroecología como elemento clave en la construcción de la soberanía alimentaria. En la *Declaración del Foro Internacional sobre Agroecología* fruto de aquel foro, se advierte y denuncian los *intentos de apropiación corporativa e institucional de la agroecología* (intentos que tratan de quitarle su contenido social y

⁸⁸ El Foro Internacional de Agroecología se llevó acabo en Nyéléni en Malí, del 24 a 27 febrero 2015, auspiciado por las siguientes organizaciones: Coordinación Nacional de Organizaciones Campesinas de Malí (CNOP Mali) como presidente; La Vía Campesina (LVC), Movimiento Agroecológico de América Latina y el Caribe (MAELA), Red de organizaciones Campesinas y de Productores de África Occidental (ROPPA), Foro Mundial de Pescadores y Trabajadores de la Pesca (WFF), Foro Mundial de Pueblos Pescadores (WFFP), Alianza Mundial de los Pueblos Indígenas Móviles (WAMIP), y Más y Mejor (MaB). La Declaración completa está disponible en <http://www.foodsovereignty.org/wp-content/uploads/2015/02/ES-Declaraci%C3%B3n-del-Foro-Internacional-sobre-Agroecolog%C3%ADa-2015.pdf>

político) cuestión que ejemplifica la disputa inmaterial (conceptual, epistémica) que se está produciendo sobre esta propuesta.

La presión popular ha instado a muchas instituciones multilaterales, gobiernos, universidades y centros de investigación, algunas ONGs, corporaciones y otras instancias a finalmente reconocer la “agroecología”. No obstante, han intentado reducir el concepto a una mera propuesta de tecnologías para ofrecer algunas herramientas que suavizan la crisis de sostenibilidad de la producción alimentaria industrial sin desafiar las estructuras de poder existentes. Esta **cooptación de la agroecología** para “maquillar” el sistema alimentario industrial y ofrecer un discurso ecologista de cara a la galería recibe varios nombres, entre ellos “agricultura climáticamente inteligente”, “intensificación sostenible o ecológica”, producción industrial de monocultivos de alimentos “orgánicos”, etc. Para nosotros, esto no es agroecología. Rechazamos tales calificativos y lucharemos en denunciar y frenar esta apropiación insidiosa de la agroecología (Declaración del Foro Internacional sobre Agroecología, 2015. *Negritas propias*)

La agroecología campesina se basa en una relación armónica con la naturaleza (respetando la biodiversidad, sus ciclos y equilibrio) relación que se construye de forma diferenciada territorial, social y culturalmente, pero que se basa en principios comunes. La agroecología es una propuesta multidimensional e integral basada en una serie de principios que se organizan en torno a tres dimensiones: *agronómica, socioeconómica y finalmente sociocultural y política*⁸⁹. Esta concepción de agroecología trata de recuperar los saberes ancestrales y combinarlos con los saberes académicos críticos generando a través del diálogo de saberes, una propuesta de modelo agrario capaz de producir alimentos saludables para toda la humanidad, culturalmente adaptados y en armonía con el medio ambiente al tiempo que trata de generar relaciones libres de opresión. Por tanto, la agroecología es una construcción político-social popular, con aportes pluridisciplinarios desde el pensamiento científico crítico (ecología, agronomía, economía, sociología, etc.).

La agroecología es política, nos exige desafiar y transformar las estructuras de poder en la sociedad. Debemos poner en manos de los pueblos que alimentan el mundo el control de las semillas, la biodiversidad, la tierra y los territorios, el agua, los saberes, la cultura y los bienes comunes [...] No es una mera propuesta de tecnologías o prácticas de producción. No puede aplicarse de la misma manera en todos los territorios. Se basa por el contrario en principios que, si bien puedan compartir similitudes en la diversidad de nuestros territorios, se practican de muchas formas diferentes (Declaración del Foro Internacional sobre Agroecología, 2015)

⁸⁹ La Dimensión sociopolítica es la más innovadora de sus dimensiones, y normalmente la más desconocida. Los métodos participativos de la agroecología promueven formas de acción colectiva que inciden en la democratización de la toma de decisiones. El cuestionamiento de la dominación política, económica, ideológica y patriarcal, son parte integral de los procesos agroecológicos.

En este trabajo no vamos a entrar en el debate conceptual y epistémico sobre la concepción de agroecología campesina y la científica. Como decíamos anteriormente, se utiliza la concepción de agroecología construida por LVC por ser una de las estrategias fundamentales para avanzar en la construcción de la soberanía alimentaria, contra el avance de la territorialización capitalista y la apropiación del sistema agroalimentario a nivel global, y contra las diversas formas de opresión por las cuales se expresa.

La agroecología es una propuesta fundamental ya que permite disputar al poder corporativo su devastadora ocupación territorial en diferentes dimensiones (materiales e inmateriales):

- a) Disputa técnico-productiva ecológica: sistemas de producción integrados y diversos, manejo sostenible de bienes naturales, eficiencia y bajo consumo energético, promueve la biodiversidad, etc.
- b) Disputas socioeconómicas: la generación de sistemas locales agroalimentarios, relocalización de la producción, sistemas de distribución de alimentos sanos, a precios justos, locales, que conectan a quien produce y quien consume, que generan empleo local y fortalecen las redes sociales en el territorio.
- c) Disputas jurídicas: basada en la denuncia de la arquitectura de la impunidad corporativa y en la defensa de los derechos sociales y políticos individuales y colectivos.
- d) Disputa socio cultural y política: los métodos participativos de la agroecología promueven culturas organizativas y formas de acción colectiva que inciden en la democratización de la toma de decisiones y la construcción colectiva de las alternativas, por tanto se pone el acento en la necesidad de transformar las relaciones de poder que rigen la producción y distribución de alimentos y enfrentar las diferentes desigualdades o jerarquías de género, edad, clase, norte-sur, etc.
- e) Disputa epistémica y educativa: valorización de los conocimientos tradicionales y diálogo de saberes, disputa de espacios y recursos educativos públicos para impulsar la formación agroecológica.

Por tanto, la agroecología y la soberanía alimentaria son dos propuestas íntimamente ligadas y centrales en la agenda política de LVC, una agenda que como señalábamos

anteriormente, es contrahegemónica y cada vez más integral. Es decir, partiendo de la defensa de la alimentación no como mercancía sino como derecho fundamental, tanto la agroecología como la soberanía alimentaria son propuestas que abordan de manera crítica las relaciones y dinámicas que se dan en el resto de ámbitos sociales y económicos. Plantean que no se trata solo de transformar lo que comemos, sino sobre todo de transformar la realidad en la cual está inserta esta producción y consumo de alimentos. Y por tanto proponen transformaciones en múltiples esferas y niveles, desde los valores y principios en los que se articulan nuestras sociedades, la manera de construir los modos de organización, lo público y las políticas y normativas concretas, hasta la propuesta de alternativas en los territorios.

En definitiva, la agroecología y la soberanía alimentaria plantean y demuestran que sí es posible construir alternativas emancipadoras. Propuestas que anteponen la vida y su reproducción, frente a la lógica depredadora e insostenible del capitalismo, y que pretenden construir también capacidad emancipadora a nivel personal y colectivo frente a las múltiples subordinaciones y exclusiones (socioeconómicas, políticas, epistémicas, jurídicas, etc.) que sufre el campesinado actualmente.

Pero volviendo a lo que señalábamos páginas atrás, las propuestas de LVC son entendidas como procesos en construcción permanente y en los últimos años, fruto de la intensificación de la ofensiva neoliberal y del avance de la territorialización del capital en las realidades rurales en todo el mundo, se ha producido una intensificación y un amplio proceso de reflexión que ha generado una lectura ampliada por parte de LVC del contexto actual y de las opresiones que sufre el campesinado y el resto de poblaciones rurales.

En 2017 LVC ha hecho público un nuevo marco conceptual esta vez sobre la reforma agraria, que ha denominado *Reforma Agraria Integral y Popular* basada en la defensa y reconstrucción del territorio dentro del marco de la soberanía alimentaria (LVC, 2017a). En su última publicación la propia Vía Campesina destaca que se trata de un proceso de construcción de conocimiento colectivo, que se basa en “el intercambio de experiencias, el diálogo de saberes, el análisis colectivo y los estudios al respecto” y plantea una serie de “hitos históricos que han llevado al desarrollo programático de LVC sobre la reforma agraria integral y popular” (LVC, 2017:29) y que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 5. Hitos históricos del desarrollo programático de LVC sobre la reforma agraria integral y popular.

1993	Creación de La Vía Campesina
------	------------------------------

1999	La Campaña Global por la Reforma Agraria (CGRA)
2003	El papel de las mujeres en la reforma agraria y el feminismo campesino y popular
2006	Porto Alegre: El territorio como objeto de la lucha
	¿Tenencia pública, comunal, cooperativa o individual?
2007	Nyéleni: Ampliación del movimiento por la Soberanía Alimentaria y las relaciones urbano-rurales
	La Agroecología como objetivo y estrategia
2011-2012	La lucha contra el acaparamiento y el cambio en la percepción del papel del Estado.
2016	Marabá: La Reforma Agraria Popular
	Las/los jóvenes en la lucha por la reforma agraria
2017	Hacia la convergencia de las luchas por una Reforma Agraria Integral y Popular por la Soberanía Alimentaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de LVC (2017a)

Por tanto, este nuevo marco conceptual sobre la *Reforma Agraria Integral y Popular para la Soberanía Alimentaria* es fruto de un largo proceso de construcción colectiva de conocimiento. Esta nueva concepción ampliada de reforma agraria supone importantes cambios “se ha cambiado tanto el **objeto** de la reforma agraria, como también el **quién** la debería llevar a cabo” (LVC, 2017a:5, negritas en el original) cuestiones que amplían y llevan a una reformulación de la concepción de reforma agraria.

La ampliación del *objeto* de la reforma agraria **de tierra a territorio**, también amplía el concepto de la reforma agraria en sí misma. Una propuesta de reforma agraria integral que no sólo garantice la democratización de la tierra, sino que además considere todos los aspectos que permitan una vida digna para las familias: el agua, los mares, los manglares y aguas continentales, las semillas, la biodiversidad en su conjunto, así como la regulación de los mercados y el cese de los acaparamientos. Además incluye el **fortalecimiento de la producción agroecológica** como forma de producción coherente con los ciclos de la naturaleza y capaz de frenar el cambio climático y mantener la biodiversidad (LVC, 2017a:5. *Negritas propias*).

Según Rosset (2017a) las ocupaciones de tierra han sido y serán una táctica constante en la lucha de las organizaciones de LVC, aunque como parte de la disputa territorial inmaterial, el encuadre del discurso para defender esta práctica ante la opinión pública ha ido cambiando y se pone un énfasis cada vez mayor en la alimentación saludable, la agricultura campesina agroecológica, la agricultura sostenible, la protección de los ecosistemas y el medio ambiente, la soberanía alimentaria, soberanía energética, soberanía popular. Por otro lado, en la mayoría de los casos la única forma viable y posible para permanecer en los territorios es la producción agroecológica, por tanto se convierte en objetivo y estrategia para la disputa territorial y la construcción de territorios contrahegemónicos, tanto materiales como inmateriales.

Al analizar la evolución del pensamiento de LVC Peter Rosset (2017a) sostiene que este cambio *de luchar por tierra a luchar por el territorio*, ha sido generado fundamentalmente por el encuentro y el diálogo horizontal con actores pares no campesinos, fundamentalmente con pueblos indígenas, pastores nómadas y pescadores artesanales. Sujetos con los que comparten los territorios rurales que se encuentran en disputa, tratando de construir conjuntamente una propuesta de reforma agraria que incluya la perspectiva indígena de territorio y que no pusiera los derechos campesinos por encima de los pastores nómadas, de los pescadores artesanales o de los propios pueblos indígenas. Todo ello ha marcado y ampliado de forma creciente la perspectiva de lucha agraria dentro de LVC. De tal forma que, en los últimos 15 años de manera progresiva LVC empezó a pensar e incluir el territorio y la perspectiva territorial en sus análisis y propuestas (Rosset, 2017a).

El movimiento ha aprendido cada vez más a pensar en términos de territorio. Este proceso se evidenció en el segundo encuentro internacional de los “Sin Tierra” que llevó a cabo LVC en el 2002 en el marco del Segundo Foro Social Mundial, en Porto Alegre. En esta reunión, líderes de LVC pertenecientes a las organizaciones de pueblos indígenas retaron a LVC y a la Campaña Global por la Reforma Agraria (CGRA) a ampliar su visión compartida de los asuntos agrarios, para incluir la perspectiva indígena de territorios en vez de pensar sólo en tierra [...] En el Foro “Tierra, Territorio y Dignidad” que se realizó en 2006 en Porto Alegre, el análisis colectivo que se hizo incluyó un llamado a re-imaginar la reforma agraria desde una perspectiva territorial (Rosset, 2017a:8).

Como decía la nueva concepción de *Reforma Agraria Integral y Popular*, también plantea un cambio de visión sobre *quién* debería realizarla. Este cambio se basa en un amplio análisis colectivo⁹⁰ de las experiencias de las reformas agrarias del pasado (reformas agrarias clásicas, burguesas y socialistas,⁹¹ y la llamada *reforma agraria*

⁹⁰ Varias de las organizaciones fundadoras de LVC surgieron de la lucha por reforma agraria en sus países, por lo que la reforma agraria ha sido un eje principal de la agenda de lucha de LVC desde su fundación. En 1999 LVC lanza la *Campaña Global por la Reforma Agraria (CGRA)* que ha funcionado como una plataforma dentro de LVC y junto a organizaciones aliadas han apoyado desde entonces las luchas por tierra y reforma agraria a nivel local, de diferentes formas: realizando investigaciones e intercambios de experiencias, incidencia política nacional e internacional, incidencia en la opinión pública, así como análisis de las reformas agrarias del pasado (clásicas y la asistida por el mercado promovida por el BM) identificando sus límites y contribuyendo en la formulación de la Reforma Agraria Integral y Popular (LVC, 2017a)

⁹¹ *Las reformas agrarias clásicas* (burguesas y socialistas) se dieron en distintos países, en los que el latifundio improductivo empezó a verse como un lastre para el desarrollo económico nacional además de suponer una injusticia social evidente: tierras improductivas concentradas en pocas manos y muchas familias sin tierra para sobrevivir. Este tipo de reformas agrarias clásicas, generaba alianzas de clases entre determinados sectores (campesinado y elites capitalistas industriales nacionales) para que las/os campesinas/os hicieran productivas las tierras improductivas del latifundio y así contribuyeran al desarrollo económico nacional. Para LVC eran *reformas parciales incompletas y deficientes*, planteaban la redistribución de tierras y además favorecían los intereses del campesinado y trabajadores rurales por encima de otros habitantes rurales: pastores, indígenas, recolectores, pescadores. Las condiciones actuales, hacen que ya no sea posible la alianza de clase necesaria para este tipo de reformas, el capital financiero internacional está transformando el latifundio improductivo en agronegocio, eliminando así el argumento capitalista sobre la necesidad de realizar una reforma agraria para lograr el “desarrollo” (LVC, 2017a).

*asistida por el mercado del Banco Mundial*⁹²). Estos análisis han sido contruidos desde las bases de los territorios, contando por tanto con una gran diversidad histórica, cultural, política y económica en los diálogos mantenidos. En dichos análisis hasta el año 2000 existía un amplio consenso en que los gobiernos democráticamente elegidos, debían ser los actores que realizaran las reformas agrarias. Pero en los últimos 15 años los análisis de LVC identifican que:

El poder de decisión de los estados se ha trasladado al nivel internacional, proceso que todavía no está acabado y que forma parte de un proceso de des-democratización de las políticas públicas y un fortalecimiento de los sistemas económicos basados en la “división internacional del trabajo”. Además las desregulaciones de los mercados financieros han llevado a una concentración del capital y a una alienación extrema del capital financiero de la economía real [...] Los procesos actuales, que han llevado a fuertes asimetrías de poder, dejan percibir cada vez de forma más clara, que la reforma agraria integral sólo podrá ser realizada por un **fuerte movimiento popular, tanto rural como urbano** (LVC, 2017a:5-9. *Negritas propias*).

Efectivamente con sus propuestas, LVC amplía cada vez más a los sujetos sociales y políticos interpelados, planteando que la lucha para construir un sistema agroalimentario basado en la soberanía alimentaria y la agroecología no depende únicamente de las campesinas y campesinos, pueblos indígenas y resto de pobladores rurales. Se trata de una lucha que implica necesariamente a la sociedad en su conjunto y que, por tanto es necesario continuar tejiendo una gran alianza rural-urbana en todos los niveles (local, nacional, regional e internacional).

La alimentación sana y nutritiva es una lucha de todas y todos en el campo y en la sociedad, para luchar contra el sistema hegemónico que pone el control de la alimentación de los pueblos en manos de las corporaciones transnacionales. Para ello es necesario construir una fuerte alianza entre los pueblos, organizaciones, movimientos y personas, del campo y de la sociedad, que sean capaces de lograr la correlación de fuerzas necesarias (LVC, 2017a:50).

Por tanto, la nueva concepción de *Reforma Agraria Integral y Popular* de LVC es un nuevo marco conceptual para fortalecer la propuesta de la soberanía alimentaria que, al

⁹² *La reforma agraria asistida por el mercado* promovida por el BM (programa que actualmente ha desaparecido por no resultar eficiente) se puso en marcha para promover la titulación y registro de tierras y posteriormente el establecimiento de un mercado de compra-venta de tierras. Las campesinas/os sin tierra negocian un precio con los terratenientes y el Estado garantiza los créditos para la compra con condiciones de reestructuración de políticas públicas. Sus dos ejes principales han sido la titulación privada de tierras y la desregulación de mercados de tierras y aguas con competencias nacionales, facilitando la privatización de tierras comunales y el acceso a la compra de tierras por capital extranjero. Los análisis de LVC afirman que este programa: no ha resultado participativo, porque las condiciones de negociación han sido muy desiguales y muchos campesinos han quedado sobreendeudados; no ha sido más barato; no ha habido una mayor redistribución de tierras, la mayoría de vendedores han sido propietarios medianos; no ha evitado conflictos y no ha disminuido la desigualdad en el campo. En definitiva tan solo ha conseguido uno de sus objetivos, debilitar y cooptar las luchas sociales por reforma agraria redistributiva al generar conflictos y divisiones internas en las organizaciones campesinas en muchos países (LVC, 2017a)

mismo tiempo, denuncia las consecuencias socioeconómicas, medioambientales y culturales de las políticas neoliberales orquestadas por la alianza del poder corporativo. Plantea que la lucha para conseguir un sistema agroalimentario en manos de los pueblos, implica la disputa y recuperación de los territorios apropiados por el capital para poder construir territorios en manos de sectores campesinos y populares a través de propuestas que siguen principios comunes pero se concretan de forma diferenciada en cada realidad.

Efectivamente todas estas propuestas (reforma agraria integral y popular, construcción de territorios agroecológicos, soberanía alimentaria) son propuestas contrahegemónicas basadas en enfoques territoriales, que son prácticas concretas y locales que no se limitan al sector agrario y que, con sus dificultades y debilidades, ofrecen salidas alternativas a las múltiples crisis (alimentaria, climática, energética, democrática, de cuidados, etc.) que ha generado el paradigma hegemónico del crecimiento continuo trenzado con el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

En toda América, Asia, África, Europa y Medio Oriente nuestras organizaciones, movimientos y convergencias están en la disputa territorial directa con el capital y con propuestas similares, basadas en enfoques territoriales; en la convergencia entre nuestra diversidad, cosmovisiones, saberes populares y tradicionales, y en nuestros diversos modos y estrategias de vida. Las propuestas aunque similares, también son distintas según nuestras diferentes realidades [...] Nuestras propuestas de soberanía alimentaria, reforma agraria integral y popular, construcción de territorios agroecológicos para enfriar el planeta, ofrecen soluciones y alternativas reales a los problemas generados por el sistema capitalista (LVC, 2016:4-5).

La construcción de la Reforma Agraria Integral y Popular es fundamental para poder avanzar en la soberanía alimentaria a través de la agroecología. Plantea un horizonte de transformaciones sociales múltiples (socioeconómicas, políticas, jurídicas, culturales, etc.) y por tanto es entendida como un proceso de cambio continuo, profundo, de largo plazo.

En ese sentido podemos afirmar que se trata de propuestas alternativas de transformación social que también plantean la necesidad de trabajar a nivel interno (en las organizaciones y en el resto de espacios de la vida cotidiana) el cambio de inercias, costumbres y modos de relación que reproducen las lógicas y modos hegemónicos. Por tanto, tienen una gran potencialidad emancipadora colectiva e individual, que abarca aspectos materiales e inmateriales, siendo propuestas conceptuales y estratégicas fundamentales para poder avanzar en la disputa territorial y la territorialización contrahegemónica.

Esta lectura ampliada de los aspectos materiales e inmateriales de la construcción de hegemonía y contrahegemonía en las luchas agrarias, ha llevado a LVC a reforzar sus propuestas y sus estrategias de cambio para el próximo periodo. Fundamentalmente se ha decidido reforzar las “*estrategias de cambio desde abajo*” ya que desde la nueva concepción de reforma agraria que acabamos de presentar, ésta debe ser impulsada desde y por el poder popular organizado, es decir desde los movimientos sociales urbanos y rurales. Aunque paralelamente también se continuará realizando incidencia política a nivel internacional, nacional y local.

Es necesario considerar que la incidencia y presión política a nivel nacional, forma parte de las estrategias de lucha de casi todas las organizaciones miembro de LVC, aunque son muy diferentes dependiendo del contexto histórico y de la coyuntura política del país en el que actúa cada organización. A nivel internacional, LVC como movimiento transnacional junto a sus aliados han logrado abrir espacios de incidencia política importantes en organismos de las Naciones Unidas, entre ellos la FAO o el Consejo de Derechos Humanos⁹³. Las organizaciones de LVC consideran que es importante generar herramientas a nivel internacional que acompañen y protejan política y jurídicamente los procesos locales en los territorios: contra la criminalización, contra los acaparamientos, por el reconocimiento de los derechos colectivos, contra la impunidad de las empresas transnacionales, etc. (LVC, 2017a).

En cualquier caso, la propuesta de la *reforma agraria integral y popular* para la soberanía alimentaria requiere reforzar las estrategias de resistencia, acción popular y construcción de alternativas territoriales, impulsadas desde abajo y basadas en lógicas de alianzas, consensos, colaboración, horizontalidad. *Estrategias multidimensionales* y necesariamente *construidas de forma colectiva en la praxis* de las organizaciones (LVC, 2017a):

Se refuerzan las estrategias de cambio desde abajo: **las acciones directas**, tal como la ocupación de tierras, marchas, protestas, y formas de desobediencia civil; **la praxis para el cambio**, como la construcción de sistemas productivos agroecológicos en coherencia con los ciclos de la naturaleza, de relaciones comerciales justas y relaciones

⁹³ En este sentido dos ejemplos de avances importantes han sido “Las directrices de la tenencia de la tierra, la pesca y los bosques” que fueron aprobadas en el año 2012 en la FAO y que a pesar de ser recomendaciones de carácter no vinculante han supuesto un importante instrumento para la defensa y lucha por los territorios. Otro ejemplo importante es el proceso de la “Declaración sobre los derechos de los campesinos y campesinas” basado en los desafíos y propuestas que emanan directamente de los movimientos campesinos de base y que LVC impulsa desde hace más de 15 años como instrumento para lograr el reconocimiento del campesinado dentro del sistema internacional de derechos humanos. El proyecto de la declaración se encuentra en fase de negociación en el Consejo de Derechos Humanos de la ONU (LVC, 2017a).

sociales solidarias; **la democratización de los conocimientos y las relaciones sociales libres de opresión**, que buscan revertir la lógica jerárquica, racista y patriarcal. Las estrategias también incluyen **la promoción de una comunicación diferente, y de otro modelo de investigación**, desde la visión del territorio” (LVC, 2017a:5. Negritas en el original).

Efectivamente las propuestas y estrategias construidas por LVC ponen en el centro la defensa de la vida, la recuperación de la soberanía de los pueblos sobre los territorios y la construcción de relaciones sociales libres de opresión. Son múltiples los fragmentos de sus publicaciones y declaraciones que reflejan que para LVC la lucha contra las diferentes opresiones que sostienen el actual orden de cosas, hay que construirla de forma multidimensional y en una doble dirección simultáneamente; es decir hacia fuera y hacia dentro, tratando de identificar y combatir externa e internamente la reproducción de las diferentes jerarquías, estructuras y lógicas de funcionamiento que alimentan los múltiples desequilibrios de poder y de oportunidades en todas las dimensiones de la vida.

En su VI Conferencia Internacional celebrada en Yakarta (Indonesia) en 2013, LVC definió una serie de *líneas estratégicas* que permean sus acciones y procesos de lucha (algunas ya habían sido definidas en conferencias anteriores), y que han sido reforzadas en la VII Conferencia Internacional celebrada en julio de 2017 en Derio, Euskal Herria (Europa)⁹⁴. En base a ello, podemos decir que actualmente las líneas estratégicas definidas por LVC están relacionadas con:

- a) Luchar para que la agroecología y la reforma agraria integral y popular sean las bases de la construcción de la soberanía alimentaria en los territorios y por tanto para la defensa de la tierra, los bosques, el agua, las semillas y los territorios.
- b) Seguir avanzando en la construcción de alianzas locales e internacionales de diversos sujetos colectivos del medio rural y urbano.
- c) Reforzar el papel de las mujeres y jóvenes en sus organizaciones y en los espacios de articulación de LVC para avanzar en el fortalecimiento organizativo, en lograr que vuelva a haber jóvenes en las tierras, en la eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres y el reconocimiento de la contribución integral de las mujeres al fortalecimiento organizativo y al avance de la agroecología y la soberanía alimentaria.

⁹⁴ Del 16 al 24 de julio LVC celebró en Derio, Euskal Herria (Europa) su VII Conferencia Internacional, su IV Asamblea Internacional de Jóvenes y la V Asamblea Internacional de Mujeres. La organización anfitriona era EHNE-Bizkaia y en esta ocasión con el lema “Alimentamos nuestros pueblos y construimos movimiento para cambiar el mundo” el máximo órgano de discusión y decisión de LVC consiguió reunir a 800 delegados y delegadas de las organizaciones participantes, más de 150 miembros de las organizaciones aliadas, un equipo de 300 personas voluntarias y un equipo de más de 50 intérpretes que facilitaron la comunicación durante los debates mantenidos.

- d) Conseguir la aprobación de la Declaración de la ONU sobre los Derechos Campesinos y de otras personas que trabajan en zonas rurales.
- e) La solidaridad con los pueblos que luchan por la soberanía alimentaria y la soberanía popular⁹⁵.
- f) Reforzar las alianzas para denunciar y enfrentar el aumento de la criminalización, represión y violencia contra las personas campesinas, trabajadoras rurales, migrantes e indígenas en todo el mundo, como consecuencia del ataque sistémico del gran capital y del poder corporativo.
- g) Incluir la perspectiva migratoria y la necesidad de construir alianzas en los países de destino.
- h) Masificar la formación política y agroecológica en todos los niveles y países.

Antes de pasar al próximo apartado, consideramos importante destacar la *multidimensionalidad* de las propuestas políticas y de las estrategias de LVC que acabamos de presentar, es decir, su carácter integral, porque es precisamente esa integralidad la que las dota de mayor capacidad para confrontar las diferentes subordinaciones desarrolladas por el poder corporativo (económicas, políticas, jurídicas, socio culturales, epistémicas) descritas anteriormente. Y al mismo tiempo, la que las dota de mayor capacidad emancipadora (individual y colectiva) en el proceso de construcción de alternativas contrahegemónicas desde una lógica de transición agroecológica y de construcción de movimiento para la soberanía alimentaria. En cualquier caso se hace necesario, para evitar perspectivas idealizadoras, considerar que en el desarrollo de sus propuestas LVC enfrenta numerosas dificultades, desafíos y límites (algunos comunes y otros particulares de cada contexto local) desafíos que es necesario identificar para poder superarlos.

En ese sentido, entre los límites y desafíos comunes más destacados al desarrollar sus propuestas y confrontar la territorialización y la apropiación del sistema agroalimentario por parte de las empresas transnacionales destacamos: a) desigualdad de poder económico, político, jurídico, sociocultural, epistémico sin precedentes al que los movimientos campesinos tienen que hacer frente, en condiciones materiales y humanas mucho más débiles; b) desigualdad de incidencia política e institucional de los movimientos campesinos frente a las grandes corporaciones transnacionales que disponen de una capacidad sin precedentes, a través de “puertas giratorias”, lobbies de diferentes naturalezas, y de un sistema político configurado para el beneficio

⁹⁵ Para profundizar sobre ello consultar las 21 Declaraciones de Solidaridad y Mociones realizadas durante la VII Conferencia Internacional de La Vía Campesina realizada en Euskal Herria en julio de 2017. <https://viacampesina.org/es/resumen-las-declaraciones-solidaridad-mociones-la-vii-conferencia-internacional-la-via-campesina/>

corporativo y no para el beneficio de la ciudadanía; c) desigualdad jurídica, fruto de la arquitectura jurídica de la impunidad que genera una asimetría inédita, entre las grandes corporaciones y las comunidades afectadas por sus apropiaciones y acaparamientos totalmente desprotegidas; d) límites para hacer frente a la imposición del paradigma y la racionalidad neoliberal en todos los ámbitos de la vida, especialmente a través de los espacios educativos públicos y los medios de comunicación apropiados por las grandes corporaciones.

Además de los límites y desafíos relacionados con la confrontación política de modelos y propuestas antagónicas, también es necesario atender los desafíos y límites internos o endógenos para el desarrollo y la praxis de sus propuestas y estrategias, entre ellas destacamos: a) los límites identificados para conciliar las contradicciones que se generan al tener que enfrentar las consecuencias inmediatas de las múltiples opresiones del poder corporativo, con el desarrollo de sus planteamientos de largo alcance, que plantean una confrontación más profunda y estructural de los mecanismos de dominación; b) límites y desafíos para incorporar la perspectiva interseccional, teniendo en cuenta la diversidad interna, y las diferentes dimensiones de la dominación tanto en la puesta en marcha de estrategias y agendas como en las prácticas internas, para lograr avanzar en la transformen las relaciones de poder en ese doble movimiento interno y externo, al que antes aludíamos.

Como veremos posteriormente, todo esto tiene su reflejo en los procesos de formación que construye LVC y sus organizaciones, que en coherencia con sus propuestas políticas también se desarrollan desde una perspectiva pedagógica multidimensional, integral, y vinculada a las realidades territoriales donde se desarrollan. En los próximos apartados veremos que ante la complejidad del contexto agroalimentario presentado en el primer capítulo y la complejidad de las propuestas contrahegemónicas definidas por LVC para hacerle frente, la formación cada vez tiene mayor centralidad e importancia. Los procesos de formación política y de formación agroecológica son una de las líneas estrategias identificada por LVC para el desarrollo y masificación de sus propuestas en la disputa territorial (material e inmaterial) y la superación de las opresiones que sufre el campesinado presentadas en el primer capítulo. También veremos que la construcción de procesos de formación (tanto oficiales como autónomos o propios)⁹⁶ fue definida como línea política estratégica por LVC en 2004 y desde entonces no han dejado de multiplicarse.

⁹⁶ Durante todo el trabajo cuando aludimos a los procesos de formación propios o autónomos, nos referimos a los procesos de formación que no son oficiales y por tanto no cuentan con una titulación reconocida por organismos educativos oficiales.

Como veremos a continuación, los espacios de formación son fundamentales para reflexionar colectivamente sobre cada contexto específico y poner en común los aprendizajes, límites y desafíos sobre la praxis de las propuestas políticas y de las *estrategias de cambio desde abajo* que se desarrollan en los territorios. La mayoría de estas estrategias están presentes, integran los procesos formativos y por tanto se llevan a la praxis en los procesos formativos y escuelas campesinas propias, y en las escuelas y universidades oficiales que colaboran en este tipo de experiencias.

2. La formación política como estrategia clave para la superación de subordinaciones en el ámbito agroalimentario y la territorialización contrahegemónica.

Como veíamos en apartados anteriores, a finales del S.XX como respuesta a las consecuencias de la implantación de las políticas neoliberales, se ampliaron las resistencias y comenzaron a ensayarse propuestas populares, como alternativas a las mismas. Este doble ejercicio de rechazo y de construcción de propuestas que se inició con especial fuerza en América Latina y posteriormente se fue expandiendo a otros contextos hasta la actualidad, requiere de militantes con capacidad para analizar los complejos procesos y cambiantes contextos en los que desarrollan su actividad. Comprender hoy la complejidad de agentes y mecanismos que se están apropiando y dominando el sistema agroalimentario, se ha vuelto una labor muy compleja para los movimientos sociales.

Este doble ejercicio de rechazo y de construcción de propuestas, también requiere la capacidad para asumir una gran diversidad de tareas, tanto en la confrontación con los complejos mecanismos de apropiación y territorialización de la dominación (capitalista, patriarcal, colonial), así como para llevar a la práctica sus propuestas de transformación social en sentido emancipador. En palabras de la educadora popular Claudia Korol “se vuelve un desafío urgente desarrollar en los militantes populares un pensamiento complejo que acompañe, problematice y sugiera prácticas cada vez más audaces capaces de ampliar las posibilidades de comprender y transformar el mundo” (Korol, 2007: 238).

Según Korol, las organizaciones sociales que nacieron y se desarrollaron en estos años en América Latina, desplegaron una enorme imaginación para dar respuesta a estas necesidades, recuperando saberes ancestrales y creando conocimiento y saberes a través del diálogo y la sistematización de sus prácticas de resistencia y lucha. Los

movimientos sociales han invertido e invierten muchos esfuerzos en la construcción de saberes contrahegemónicos sobre alimentación, salud, educación, comunicación, pedagogía, es decir como parte de la disputa territorial inmaterial y la *batalla cultural* (Korol, 2010).

Efectivamente, los movimientos sociales populares latinoamericanos identificaron claramente que el ámbito de lo cultural era uno de los territorios a disputar para “conquistar mentes y corazones”. En ese sentido la *capacidad para hacer una lectura política de lo cultural y lo cotidiano* ha sido un elemento que ha potenciado el carácter emancipador de las propuestas políticas y estrategias definidas por LVC. “La cultura no es una esfera sino una dimensión de todas las instituciones económicas, sociales y políticas. La cultura es un conjunto de prácticas materiales que constituyen significados, valores y subjetividades” (Jordan y Weedon 1995:8). Por tanto, en la medida en que un movimiento social identifica lo cultural como terreno en disputa, y dedica esfuerzos, recursos, tiempos y estrategias para desarrollar su capacidad como agente de producción cultural, evidencia que “la cultura y la política son co-constitutivas”⁹⁷. Siguiendo estos planteamientos entendemos a los movimientos sociales populares y campesinos como agentes de producción cultural y, por consiguiente, de “saberes y poderes potencialmente contrahegemónicos” (Álvarez, 2009:29).

Como veíamos en el apartado anterior, la integralidad y potencialidad emancipadora de las propuestas y estrategias de lucha definidas por LVC, requiere afrontar el enorme desafío de generar procesos libres de relaciones de opresión (clase, género, procedencia, etnia, religión, cosmovisión, etc.). Esto ha ampliado el ámbito de las disputas a realizar, señalando la importancia de realizar *la batalla cultural* también a nivel interno. Esta cuestión es especialmente compleja en LVC ya que plantea a los movimientos y organizaciones que la componen, el desafío de identificar y aumentar el nivel de conciencia sobre, qué convive y persiste de conservador y qué es revolucionario y emancipador, tanto en su pensamiento, como en sus discursos, acciones, procesos de lucha y también en las metodologías de sus propuestas de formación política.

En ese sentido, como veremos a continuación, LVC identificó como imprescindible que en sus procesos de formación política se debata y se incluyan ejercicios pedagógicos personales y colectivos capaces de generar un mayor grado de auto-conciencia sobre los

⁹⁷ Sonia Álvarez, Arturo Escobar y Evelina Dagnino en su obra *Cultures of Politics. Politics of Cultures (1998)* argumentan que “la cultura es política porque los significados son elementos constitutivos de procesos que, implícita o explícitamente, buscan dar nuevas definiciones del poder social. Es decir, cuando los movimientos despliegan conceptos alternativos de mujer, naturaleza, raza, economía, democracia o ciudadanía, ponen en marcha [lo que llamamos] *cultural politics*” (Álvarez, 2009:29).

factores que generan desigualdades en la participación política. Permitiendo así visibilizar que la edad, el género, la experiencia, el nivel educativo, la clase social, la disponibilidad de tiempo, el origen, etc., otorgan una centralidad y un rango o estatus diferenciado que genera asimetrías de poder implícitas o encubiertas en el seno de las organizaciones.

Como apunta Isabel Rauber, las personas nos auto-construimos como sujetos políticos en las prácticas colectivas de lucha y emancipación, ya que es en esas prácticas donde nos vamos diferenciando críticamente de la realidad que nos contiene y nos convierte en opresores y oprimidos: “no hay ser humano nuevo y nueva cultura si no hay acumulación de nuevas prácticas democráticas, participativas, y de nuevas conductas éticas acuñadas y asimiladas en prácticas continuas y constantes durante años hasta hacerlas sentido común” (Rauber, 2006:82). Al fin y al cabo, la construcción de subjetividades politizadas, de fuerza y poder popular, y de contrahegemonía se constituyen en esos procesos de organización y de lucha, y los procesos de formación política tienen un enorme potencial para contribuir a ello, como veremos en los próximos apartados.

Todo ello exige un verdadero esfuerzo de renovación de la cultura política en los movimientos sociales populares y campesinos que lleva según Korol (2007) a *derribar muros, sin perder los cimientos*.

Se hace necesario pensar nuevas posibilidades epistemológicas, y nuevas maneras de conocer el mundo y de revolucionarlo. Abandonar el ejercicio infecundo de superponer monólogos en nuestros procesos de reflexión y análisis, para abrirnos a un diálogo real, en el que escuchamos la palabra que nombra experiencia, desde nuestros cuerpos preparados, no solo para decodificar lenguajes o categorías mentales, sino fundamentalmente para comprender las acciones, sentimientos, pensamientos e ideas que estos nombran (Korol, 2007: 237)

En este sentido, los movimientos sociales latinoamericanos también han invertido mucho tiempo en reconocer y analizar cuáles son las dinámicas y mecanismos que conducen a la fragmentación social, y cuáles favorecen la construcción de unidad en la diversidad para poder construir sujeto político contrahegemónico y soberanía popular. Cuestiones que han sido fundamentales en el proceso histórico de LVC, tanto para construir su propio método organizativo como para debatir el carácter y la metodología de sus propuestas de formación política.

Según Korol (2007), para derrotar el capitalismo necesitamos *transformar su cultura, su ideología y sus valores*, que de forma implícita y explícita están presentes y se

reproducen en diferentes grados en las prácticas y culturas organizativas de los movimientos sociales populares, y también en sus procesos de formación política. Por tanto esta batalla no solo es una batalla de ideas, sino también de valores, creencias y sentidos muchos de los cuales se forjan en la vida cotidiana (Korol, 2007), esto ha llevado a que muchos movimientos sociales populares, especialmente los latinoamericanos comenzasen a desarrollar:

Procesos de formación política con una concepción que abarca simultáneamente los momentos educativos tradicionales- seminarios, talleres, escuelas- y los procesos pedagógicos que se viven cotidianamente en la lucha, en la organización del movimiento y en la vida cotidiana. Se trata del desafío de movimientos populares, que trabajando en el campo inmediato de la lucha por la sobrevivencia, puedan al mismo tiempo trabajar dimensiones estratégicas que les permita ir construyéndose como sujetos políticos, como intelectuales colectivos, formando en el mismo proceso a sus propios intelectuales orgánicos (Korol, 2007:238)

La formación política desde esta perspectiva, no es sólo ni principalmente transmisión de conocimiento, más bien requiere procesos en los que el aprendizaje y la formación no se limitan al terreno de la ideología y la conciencia histórica o política, sino que además atiende de manera más amplia al plano de las vivencias y necesidades cotidianas para el desarrollo de propuestas contrahegemónicas en los territorios. Es decir, que atiendan a cuestiones subjetivas- individuales y colectivas- y las dimensiones no cognitivas como la voluntad, la complicidad, los valores, el cuidado mutuo, el compromiso, la construcción de identidad colectiva y la implicación emocional, y el sentimiento de pertenencia a un proceso colectivo de lucha emancipador (como veremos la incorporación de la mística a los procesos de formación en el MST y en LVC es un ejemplo de ello).

Korol (2007) también destaca la importancia de que los procesos de formación política analicen los procesos de luchas populares del pasado y contemporáneos, tanto los exitosos como los no tan exitosos, desde una perspectiva no idealizadora y suficientemente crítica para que nos permita identificar los aciertos y desaciertos también desde esta perspectiva entrelazada de diversas opresiones y luchas, para así comprender mejor la historia de las luchas contrahegemónicas y el porqué de *los poquitos triunfos y las muchas derrotas* en palabras de Claudia Korol.

En ese sentido esta autora, también destaca que algunas de las claves que están explorando y llevando a la praxis desde finales del siglo pasado los movimientos sociales populares latinoamericanos (campesinos, indígenas, feministas, urbanos, sindicales, etc.) en sus procesos de educación popular y formación política son: diálogo

de saberes, creación colectiva de conocimiento, relación práctica-teoría-práctica, pensamiento crítico, pedagogía del ejemplo, historicidad de los procesos sociales, cultura de rebeldía, educación como un momento organizativo de constitución de los sujetos (Korol, 2007). Como veremos en los siguientes apartados, todas estas claves señaladas por Korol están siendo exploradas y llevadas a la praxis en los procesos de formación política que construye LVC.

Por otro lado, las organizaciones y movimientos sociales de LVC vienen constatando en sus procesos de lucha y organización que cuando las personas que forman parte de sus organizaciones estudian en el sistema educativo oficial, dicha formación no responde realmente a sus necesidades organizativas ni les es útil para el desarrollo de sus estrategias y propuestas. Ya que el sistema educativo oficial forma técnicos, graduados y especialistas en diferentes ámbitos profesionales (agronomía, veterinaria, pedagogía, historia, derecho, comunicación, medicina, etc.) bajo paradigmas y metodologías bancarias y “normalizadoras” que apuntan a la reproducción de lo existente sin cuestionarlo.

Los movimientos campesinos de LVC requieren personas formadas técnica y profesionalmente, pero desde concepciones políticas, éticas y metodológicas acordes con sus propuestas y estrategias de transformación social. Como veremos a continuación y en los próximos capítulos, las organizaciones de LVC han denunciado y visibilizado esta problemática y han generado diferentes respuestas a esta necesidad formativa. Han tenido que construir sus propias escuelas y procesos de formación de forma autónoma y auto-organizada (formaciones propias), así como generar procesos de disputa de los espacios oficiales de educación en todos sus niveles (primaria, secundaria, técnica y superior). Disputando por tanto políticas públicas educativas para garantizar el acceso de las poblaciones rurales a los diferentes niveles educativos, y abriendo de esta forma la posibilidad de que las propias organizaciones campesinas desarrollen cursos oficiales en colaboración con instituciones oficiales de educación (institutos y universidades) o en sus institutos y escuelas propias.

Ante la complejidad del contexto actual y las dificultades de las propuestas y estrategias necesarias para contestarlo, la formación política y técnico/profesional tiene cada vez mayor centralidad en el quehacer de los movimientos sociales populares. Pero *¿Por qué la formación política ha sido definida como estrategia clave por LVC?* Algunos de estos motivos son comunes a otros movimientos sociales populares porque se deben al contexto actual, y otros tienen que ver con sus características propias. La mayoría de los

motivos identificados en la bibliografía consultada en este proceso de investigación tienen que ver con el acúmulo histórico de las organizaciones que conforman la CLOC-Vía Campesina. De forma resumida podemos decir que la relevancia dada por las organizaciones de LVC a los procesos de formación política tienen que ver con su importancia para:

- a) Avanzar en el fortalecimiento interno: al aumentar las capacidades colectivas para analizar y transformar la realidad, pero también para el fortalecimiento organizativo y personal (autoconfianza, compromiso, cohesión política y organizativa, relevo generacional, fortalecimiento de liderazgos jóvenes y de las mujeres).
- b) Avanzar en el fortalecimiento de las articulaciones de las organizaciones de LVC y con sus aliados en diferentes niveles (local, regional, internacional).
- c) Son espacios privilegiados para llevar a la práctica la agenda de lucha y las estrategias definidas por LVC, y reflexionar colectivamente sobre los límites y contradicciones que aparecen en las experiencias desarrolladas en los territorios. La integración de la praxis en los procesos de formación permite aumentar la comprensión de la realidad que se busca transformar. Por ejemplo: al tratar de integrar de forma horizontal diferentes saberes, lenguajes, cosmovisiones, códigos, culturas; o en el abordaje de las múltiples subordinaciones que sustentan el orden hegemónico se aumenta la consciencia de cómo pervive y se reproduce el orden hegemónico en los procesos que se construyen para revertirlo y combatirlo.
- d) Profundizar y mejorar las prácticas organizativas y propuestas pedagógicas de los propios procesos de formación, en la búsqueda de aumentar su integralidad, incorporando las diferentes dimensiones de los cambios identificados como necesarios y explorando diferentes modos de trabajarlos. Es decir, espacios de ensayo-error desde la práctica para la territorialización contrahegemónica.
- e) Potenciar e impulsar el intercambio de experiencias y la construcción de conocimiento colectivo desde la práctica.
- f) En el caso de la formación agroecológica, las escuelas y cursos también empiezan a pensarse como ejes de masificación, ejes impulsores y potenciadores del movimiento agroecológico y el movimiento por la soberanía alimentaria. Vincular estos procesos de organización territorial a los procesos de formación, son cuestiones que se identifican como fundamentales para avanzar en la territorialización contrahegemónica y en la disputa territorial.

- g) Relacionado con lo anterior, la formación abre posibilidades de disputar espacios y recursos educativos públicos en todos los niveles.

Por tanto, y tal y como se viene señalando hasta este momento, la creación de espacios de formación política por parte de los movimientos campesinos, especialmente en América Latina, forma parte de la disputa territorial inmaterial, es decir de la disputa de saberes, de capacidades de comprensión y de transformación del mundo. Pero también de la disputa territorial material, ya que la formación política y agroecológica es clave para responder al desafío de masificar la agroecología, el movimiento agroecológico y el movimiento por la soberanía alimentaria para lograr una verdadera transformación de los territorios y el avance de la soberanía alimentaria y popular.

Pero ¿Cómo ha sido el proceso de debate sobre el carácter y las necesidades de formación en LVC? Para buscar elementos que nos ayuden a responder las cuestiones planteadas en este apartado se han utilizado varias fuentes bibliográficas. Por un lado, se han analizado publicaciones y declaraciones producidas por LVC (2008, 2009, 2013b, 2016, 2017a y b) y diferentes investigaciones que han analizado los procesos de formación de LVC en los últimos años desde un enfoque territorial (Martínez-Torres y Rosset, 2010; Stronzake, 2013; Batista, 2014). A través del estudio y análisis de dichas fuentes bibliográficas y de los registros etnográficos recogidos durante mi participación en procesos y espacios de formación del MST y LVC, durante la fase de trabajo de campo, se han identificado algunos elementos que nos ayudarán a responder las cuestiones que abordamos en este apartado.

En este sentido es necesario matizar que los estudios analizados y las observaciones y registros etnográficos se limitan a los procesos de formación de LVC en América Latina (Sudamérica, Centroamérica y Caribe) regiones que por razones históricas han tenido mucha centralidad en el impulso de la articulación de LVC, así como en el impulso de muchos de sus debates y estrategias. Como veremos a lo largo de este trabajo las contribuciones realizadas desde la CLOC-Vía Campesina, son especialmente destacadas en el tema de la formación política y la formación agroecológica. Tanto por el significativo número de escuelas y cursos puestos en marcha, como por su contribución en la creación de espacios y momentos de discusión y debate que han posibilitado identificar desafíos, líneas y principios políticos comunes, así como intercambiar experiencias, concepciones, contenidos y metodologías. Cuestiones que se evidencian al analizar cómo ha sido el proceso de debate sobre el carácter y las necesidades de formación de LVC.

Martínez-Torres y Rosset (2010), Vieira (2011) Stronzake (2013) y Batista (2014) sostienen que existen claras evidencias históricas para afirmar que el nacimiento de LVC se prefiguró en América Latina. En la década de los 80 se inicia un largo proceso de construcción de redes de la sociedad civil y campesina a partir de la *Conferencia Continental de la Reforma Agraria y los Movimientos Campesinos* celebrada en Managua en 1981. A partir de ese momento se realizaban reuniones anuales de carácter continental de organizaciones campesinas hasta 1989, que luego confluyeron con las reuniones preparatorias de la Campaña Continental de los 500 años de resistencia indígena, negra y popular. Fruto de estos encuentros regionales se funda en 1994 la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Rurales (CLOC). “Al tiempo que se conformaba la CLOC en América Latina muchas organizaciones campesinas e indígenas de la India, Europa y América del Norte llegaron a la conclusión de que era necesario articularse internacionalmente para combatir al neoliberalismo” (Martínez-Torres y Rosset, 2010:31).

Vieira (2011) recopila en su estudio los diferentes procesos históricos de articulación internacional de trabajadores en general y de campesinos y campesinas en particular⁹⁸. Según la autora muchos aprendizajes políticos de los procesos organizativos populares nacionales y regionales que se dieron en América Latina durante la década de los 80 y 90, sumado al propio proceso de construcción y articulación regional de la CLOC sirvieron de base para iniciar la construcción de LVC a nivel mundial⁹⁹.

Batista (2014) destaca que en la conformación de LVC hubo una gran influencia de los procesos Latinoamericanos, destacando los procesos revolucionarios cubano y nicaragüense, así como las acciones realizadas desde la Teología de la Liberación y las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs)¹⁰⁰. En todos estos procesos la cuestión de la

⁹⁸ Vieira (2011) realiza un recorrido por los diferentes procesos históricos de articulación de los trabajadores que se han organizado internacionalmente para combatir la expansión capitalista desde el Siglo XIX y XX (las Internacionales comunistas y anarquistas fundamentalmente). Destaca que el movimiento internacional anarquista le daba bastante importancia a los procesos de formación política y a las cuestiones culturales y tuvo grandes influencias en la fundación del movimiento operario en América Latina, especialmente en Brasil, Argentina, Chile y Uruguay a partir de 1890. También destaca que los procesos históricos de articulación internacional de los trabajadores, giraron en torno a la clase operaria urbana y no se dio mucha importancia al campesinado (Vieira, 2011).

⁹⁹ Batista (2014) señala que LVC acabó manteniendo esencialmente la estructura organizativa de la CLOC pero en escala mundial y con una Comisión de Coordinación Internacional (CCI) integrada por delegados rotativos de cada una de las regiones.

¹⁰⁰ El movimiento de la Teología de la Liberación surge orgánicamente en América Latina y a partir de 1970 direcciona sus misiones hacia una lucha anticolonial y de resistencia y liberación de las poblaciones más pobres. Esta cuestión provocó su aproximación con movimientos de base que luchaban por el acceso a la tierra. Las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) surgieron en América Latina entre 1970 y 1980 y esencialmente consistían en organizar a comunidades pobres con el objetivo de realizar una articulación de la vida política y social a través de valores religiosos y análisis críticos de la realidad, tratando de desvelar la ideología dominante. Las CEBs fueron procesos que impulsaron la organización de sindicatos, asociaciones, cooperativas y movimientos sociales que luchaban por pequeñas mejoras pero que a su vez impulsaron diferentes procesos de concienciación y transformación social y política (Batista, 2014)

alfabetización de comunidades rurales, campesinas e indígenas a través de la educación popular, como herramienta de concientización y acción política, ha sido una estrategia central (Batista, 2014).

Batista (2014) sistematiza y recopila las discusiones realizadas por LVC vinculadas al proceso de definición de lo que la autora denomina como *política de formación de LVC* (Batista, 2014), describe y sitúa histórica y geográficamente las diferentes experiencias desarrolladas por la CLOC- VC en los últimos 20 años, cuestión sobre la que profundizaremos posteriormente.

Martínez-Torres y Rosset (2010) y Batista (2014) destacan que fue precisamente en la IV Conferencia Internacional celebrada en 2004 en Sao Paulo (Brasil) cuando se decidió fortalecer su estructura organizativa interna¹⁰¹ por medio de los procesos de formación. Los días previos a la IV Conferencia se celebró la I Asamblea Internacional de Jóvenes y la II Asamblea Internacional de Mujeres de LVC, dos colectivos prioritarios para las actividades de formación, como veremos más adelante.

Durante el V Foro Social Mundial celebrado en enero de 2005 en Porto Alegre (Brasil), en el municipio de Tapes, en Río Grande del Sur, en un asentamiento del MST, el Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, encabezado por el presidente Hugo Chávez, y el gobierno del Estado de Paraná (Brasil) se comprometieron a crear la Escuela IALA Paulo Freire en Barinas, Venezuela, y la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) en Paraná. Por tanto, el Acuerdo Tapes fue el marco político que permitió iniciar el proceso de construcción de una red de experiencias de formación política y agroecológica en la región Sudamérica denominadas Escuelas e Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAs), una red que cuenta ya con 8 escuelas, como veremos a continuación.

En Junio de 2007 se celebró en la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST, el I Seminario sobre Formación Política de LVC que contó con la presencia de formadores de LVC de diferentes países de América Latina, África y Europa. Para Andrea Batista que participó del evento, como militante del Sector de Formación del MST, este seminario fue un marco histórico que posibilitó debatir y poner en común las necesidades de formación identificadas en cada realidad y a su vez posibilitó el

¹⁰¹ Según Martínez-Torres y Rosset (2010) y Batista (2004) en la IV Conferencia Internacional de LVC las discusiones se enfocaron en el fortalecimiento organizativo y en los mecanismos internos de funcionamiento, además de la centralidad de la formación destacan que en esta conferencia se decide la construcción de las Secretarías Operativas Regionales y la inclusión de la mística como elemento fundamental que debe estar presente en todas sus reuniones, encuentros y acciones.

intercambio de experiencias, concepciones, principios, métodos y contenidos de las diferentes experiencias de formación política que las organizaciones de LVC allí presentes habían desarrollado hasta el momento (Batista, 2014). Para la autora, aquel seminario evidenció una gran diversidad y riqueza que a su vez desveló que era necesario que LVC dedicase un gran esfuerzo a construir un *programa de formación unitario* que se nutriese de los aprendizajes que se derivaban de aquellas experiencias y que a su vez respetase la diversidad.

En ese sentido la autora señala que la formación política se empezó a dibujar como un elemento clave y fundamental para el fortalecimiento organizativo de los diferentes movimientos sociales que conforman LVC y también para el fortalecimiento de la propia unidad de LVC. Las discusiones en aquel seminario según Batista (2014) evidenciaron que había consenso entre los asistentes, en que la formación política en LVC debía estar necesariamente vinculada a sus estrategias políticas y propuestas.

Batista (2014) también destaca que las discusiones mantenidas durante el evento giraban en torno a las siguientes preocupaciones: la presencia incondicional del internacionalismo como principio; el reconocimiento de las diferentes experiencias de formación en sus particularidades, así como las perspectivas de lucha de cada país, sus realidades territoriales y características socioculturales; el rechazo a utilizar el conocimiento como mercancía; huir de métodos pedagógicos basados en la mera transmisión unidireccional de conocimiento, apostando por la construcción de conocimiento colectivo; la necesidad de una concepción de formación política que envuelva la formación profesional; la superación de la dualidad método/contenido y la necesidad de metodologías que vinculen teoría y práctica; metodologías no autoritarias, capaces de formar sujetos activos, críticos, propositivos, buenos comunicadores; la necesidad de construir un programa de formación que vincule conocimientos técnicos con fundamentos históricos, económicos y filosóficos de la lucha política y de las luchas campesinas por la agroecología y la soberanía alimentaria. También destaca que la soberanía alimentaria era identificada como tema unificador y por tanto debería ser considerada una línea general vinculada a los procesos de formación política de LVC (Batista, 2014). Tal y como señala la autora aquel seminario:

Fue fundamental para iniciar un proceso de sistematización de las experiencias de formación y educación popular que de manera pulverizada, realizaban las organizaciones, incluso entre varias de las organizaciones integrantes de La Vía Campesina Internacional. Fue un primer esfuerzo en buscar elementos que dieran unidad a los procesos de formación de La Vía Campesina apuntando para la

construcción de un Programa de Formación de la organización a nivel internacional (Batista, 2014:97)

Por tanto, aquel seminario celebrado en junio de 2007 en la ENFF fue un punto de inflexión, un primer esfuerzo al que le han seguido muchos otros. El siguiente fue en 2008 durante la V Conferencia Internacional celebrada en Maputo (Mozambique). Martínez-Torres y Rosset (2010) y Batista (2014) señalan que fue entonces cuando LVC definió al capitalismo y a las empresas transnacionales como sus peores enemigas. También señalan que en aquella conferencia se empezaba a intensificar la discusión sobre la necesaria vinculación de la agroecología y la soberanía alimentaria, por lo que *la formación agroecológica pasa a ser considerada una necesidad prioritaria y constante*. A partir de la V Conferencia Internacional de LVC la creación y fortalecimiento de experiencias de formación política y agroecológica dentro de LVC se convierten en necesidades permanentes y prioritarias y por tanto en líneas estratégicas. En la Declaración de Maputo (LVC, 2008) se alude a la formación de la siguiente forma.

La formación para el fortalecimiento de nuestras luchas. Para que tengamos mayores éxitos y victorias en nuestras luchas, tenemos que dedicarnos al fortalecimiento interno de nuestro movimiento, a través de la formación política para aumentar nuestra capacidad colectiva de analizar y transformar nuestras realidades, la capacitación, y el mejoramiento de la comunicación y articulación entre nosotros y nuestros aliados (LVC, 2008, negritas propias).

Según Batista la V Conferencia de LVC posibilitó construir un plan estratégico para reafirmar la centralidad de temas como la soberanía alimentaria, la reforma agraria, el calentamiento global, la defensa de los recursos naturales (tierra, agua, semillas) así como desdoblamiento de acciones que garanticen la equidad de género, el protagonismo de la juventud, la formación de cuadros y la movilización social a través de ampliar alianzas (Batista, 2014).

Por tanto, fue en 2008 en su V Conferencia Internacional cuando LVC formula como objetivo estratégico favorecer en todos los niveles, la incorporación y participación equitativa tanto de mujeres¹⁰² como de jóvenes¹⁰³. También se define la necesidad de *avanzar en ese sentido a través de los procesos formativos*, ya que éstos son claves para

¹⁰² Estos objetivos estratégicos son debatidos y asumidos por las organizaciones que forman parte de LVC: “La Vía Campesina quiere que los derechos de las mujeres se reconozcan y respeten en su totalidad. Las mujeres deberían, por lo tanto, tener igual acceso a los recursos productivos. También queremos conseguir una participación total e igualitaria de las mujeres a todos los niveles y en todos los espacios de nuestras organizaciones. Nos comprometemos a luchar contra cualquier tipo de violencia y discriminación contra las mujeres” (LVC, 2009:66).

¹⁰³ “Es fundamental incluir totalmente a los jóvenes, hombres y mujeres, en nuestro movimiento y crear una perspectiva positiva para ellos y ellas en nuestras comunidades. No solo son el futuro, también son el presente porque participan activamente en la construcción y reforzamiento de nuestras organizaciones. Por lo tanto, los jóvenes son agentes de cambio social en las zonas rurales” (LVC, 2009:66).

favorecer la construcción de liderazgos compartidos que reduzcan las asimetrías de sexo y edad, y que permitan un relevo generacional adecuado en las direcciones y secretarías, tanto de las organizaciones como de la propia Vía Campesina. Profundizaremos sobre ello más adelante.

El libro “Documentos Políticos de La Vía Campesina” (LVC, 2009)¹⁰⁴ es uno de los frutos del amplio y complejo proceso de análisis, consulta y toma de posición sobre estos temas realizado entorno a la V Conferencia Internacional. La mayoría de los textos fueron discutidos en las reuniones regionales preparatorias de la V Conferencia Internacional y en las diversas asambleas y talleres de la propia conferencia¹⁰⁵. Uno de los textos recogidos en esta publicación lleva por título “La Formación en La Vía Campesina” este documento es el resultado de los debates y discusiones iniciados en la ENFF durante el I Seminario de Formación de LVC celebrado en junio de 2007, al que se aludía anteriormente, y los debates y discusiones mantenidas sobre el tema de la formación durante la V Conferencia Internacional de LVC. En él se afirma que es un documento de trabajo y de aporte para estimular el debate en las organizaciones de LVC: “La formación debe ser una prioridad en nuestras organizaciones y esperamos que este documento ayude para un debate dinámico sobre el papel y contenido de nuestros procesos de formación” (LVC, 2009:190).

En este documento podemos encontrar una propuesta inicial de concepción de formación de LVC a partir de una serie de principios, que se recogen en la siguiente cita:

- a) La formación debe estar ligada a un proyecto estratégico, político, a un proyecto de transformación de la sociedad; b) debe ser parte de nuestras luchas y buscar fortalecerlas; c) El punto de partida debe ser la práctica social de los campesinos. Eso posibilita comprender y reorientar la práctica, construyendo una interacción dinámica y permanente entre práctica-teoría, en este proceso debemos valorizar saberes autóctonos; d) El proceso formativo se realiza en diferentes momentos y de distintas formas: reuniones y asambleas, movilizaciones, encuentros, seminarios, lecturas individuales, cursos, intercambio de experiencias, visitas. No se resume por tanto a los cursos de formación; e) la formación debe ser preparada e implementada en todos los niveles, de forma permanente y a partir de las necesidades de la organización. Cada nivel requiere contenidos, lenguajes y metodologías adecuadas. Los métodos deben ser creativos, colectivos, alegres, abiertos, no autoritarios, que posibiliten la participación; f) integrar

¹⁰⁴ En esta publicación de LVC (2009) podemos encontrar un análisis crítico del contexto internacional de aquel momento, abordando las posibles implicaciones de dicho contexto para las estrategias de LVC; la evaluación del trabajo realizado por LVC desde el año 2004 en forma de análisis autocrítico (identificando logros, pero sobretodo retos a futuro); una recopilación de documentos de posicionamiento sobre temas específicos; y documentos claves elaborados desde las comisiones de trabajo, uno de ellos dedicado a la formación en LVC.

¹⁰⁵ “Esta publicación es una gran recopilación de documentos políticos y de fondo ampliamente discutidos en nuestro movimiento y producidos por los miembros de La Vía Campesina [...] Esta edición presenta el resultado de este amplio proceso de toma de posición y consulta [...] estos textos no son perfectos. Surgen de nuestras organizaciones, con toda la complejidad que implica debatir y forjar una visión común dentro de esa diversidad cultural y lingüística” (LVC, 2009:3-4).

un pensamiento político abierto, reconociendo la diversidad interna y respetando las posiciones minoritarias; g) debe desarrollar las diferentes dimensiones de la persona humana, fortalecer la autonomía, crear igualdad de oportunidades, aumentar la autoestima, debe apoyar la capacidad de auto-reflexión, crítica y autocrítica; h) la Soberanía alimentaria y las propuestas de LVC deben ser los enfoques centrales” (LVC, 2009: 190-191)

También se identifican algunos desafíos a ser enfrentados en todos los niveles de LVC, en relación a los procesos de formación y el fortalecimiento de liderazgos de jóvenes y de mujeres¹⁰⁶. Se plantean ideas centrales *para la formación* a nivel nacional y regional en LVC destacando la importancia de construir: *escuelas de formación*¹⁰⁷, *cursos continentales*¹⁰⁸, *visitas de intercambio de experiencias entre diferentes países y regiones*¹⁰⁹ y *vínculo con instancias de formación formal* “Tenemos que ver como influenciar las universidades para conseguir una educación diferente y diversa. Existen experiencias diversas en muchos países” (LVC, 2009:193). Además en dicho documento se listan diferentes iniciativas de formación que ya estaban en marcha en aquel momento, en su mayoría iniciativas construidas por organizaciones campesinas de LVC en América Latina (Sudamérica, Centroamérica y Caribe) que han servido de referencia para otras regiones.

Como decía anteriormente, a partir de la V Conferencia Internacional de LVC la creación y fortalecimiento de experiencias de formación política y agroecológica dentro de LVC se convierten en necesidades permanentes y prioritarias, y por tanto en líneas estratégicas asumidas por todas las regiones. La centralidad e importancia de la

¹⁰⁶ “Esfuerzo especial necesario para la formación de jóvenes: el proceso de formación debe permitir el relevo de las generaciones [...] Situación de las mujeres: hay mucha disparidad entre hombres y mujeres. Las mujeres tienen varias tareas y tienen dificultad de participar, especialmente mujeres jóvenes. Los métodos de formación lo deben tomar en cuenta. La información debe llegar a las mujeres, debemos facilitar su integración en la organización” (LVC, 2009:192).

¹⁰⁷ “Escuelas de formación: cada movimiento que integra LVC debe construir su **Escuela de Formación**. No se trata de construir una estructura física, sino de desarrollar una política de formación de militantes y cuadros. Es necesario tener espacios de formación con planificación, división de tareas y responsabilidades que involucren al conjunto de movimientos. La formación es parte de la organización y de las luchas, por eso, debe ser asumida como una tarea política del conjunto de la organización. La Escuela de formación debe ser el conjunto de ideas políticas, los principios que fundan, aglutinan y fortalecen la organización, que orientan la praxis política de los/las militantes y dirigentes como constructores de la organización” (LVC, 2009:192. Negrita en el original).

¹⁰⁸ “Cada continente puede ir pensando la posibilidad de organizar y realizar, por lo menos, un curso por año de formación política para militantes, dirigentes, formadores. Es necesario definir bien el público, y montar un programa adecuado, así como definir una buena coordinación pedagógica [...] Esos cursos, además de desarrollar el estudio teórico, serían; a) un espacio para unificar el debate en torno de cuestiones comunes; b) un momento importante para intercambio de experiencias entre los diferentes movimientos y países; c) un espacio para discutir y profundizar las metodologías y estrategias de formación en los diferentes países; d) un espacio para entender el contexto internacional y La Vía Campesina” (LVC, 2009: 192-193). En el capítulo 4 de este trabajo se analizan los Cursos Latinos de la ENFF, como parte de las acciones a través de las cuales el MST contribuye a concretar uno de los lineamientos políticos de la estrategia de formación política de La Vía Campesina en la Región de América del Sur.

¹⁰⁹ “Los intercambios de personas entre países son cruciales para el trabajo de formación. Ya son parte de las actividades de muchas organizaciones y pensamos que es importante fortalecerlas [...] El intercambio de experiencias con otras regiones es importante para intercambiar experiencias de luchas, de formación, de organización, y para fortalecer análisis y estrategias comunes” (LVC, 2009:193)

formación y la educación política y agroecológica empieza a destacarse en los comunicados que LVC realiza tras sus conferencias internacionales. En la VI Conferencia Internacional de LVC celebrada en 2013 en Yakarta (Indonesia) se ratifica la formación política y agroecológica como línea estratégica y se alude a ello en su declaración final de la siguiente forma:

Nuestras principales herramientas son la formación, la educación y la comunicación. Estamos fomentando el intercambio de conocimientos acumulados hasta el presente con: metodologías y contenidos de formación cultural, político ideológica y técnica; multiplicando nuestras escuelas y experiencias de educación; y desarrollando nuestras herramientas de comunicación (LVC, 2013b).

En la Declaración de Marabá (LVC, 2016), fruto de la Conferencia Internacional de Reforma Agraria de LVC celebrada en abril de 2016 en Pará (Brasil), se señala la formación política y agroecológica como herramienta para el fortalecimiento de las luchas de LVC. Se destacan los avances en la construcción de escuelas y procesos de formación, y se señala como desafío estratégico la masificación de la formación política y agroecológica.

Organizamos nuestras luchas con la formación política y técnico-agroecológica de nuestros cuadros y bases. Hemos construido escuelas de formación y escuelas campesinas de agroecología en todos los continentes. Hemos desarrollado alternativas educativas para nuestros hijos e hijas [...] Masificaremos la formación política e ideológica, mejoraremos el trabajo con nuestras bases, a fin de mejorar la organicidad interna, fortaleciendo de manera creciente la participación y el liderazgo de mujeres y jóvenes (LVC, 2016).

Durante la VII Conferencia Internacional celebrada en julio de 2017 en Euskal Herria, los procesos de formación política y agroecológica también tuvieron espacio, para debatir y compartir prácticas, límites y desafíos entre las diferentes experiencias y escuelas que hay en marcha en las diferentes regiones y continentes. Como los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAs), la escuela Sashe de agroecología en Zimbabue, la escuela Amrita Bhoomi en India y demás proyectos en el Sudeste Asiático, Norteamérica y Europa. La necesidad de *intensificación de la formación política y agroecológica* también fue señalada en diferentes espacios y en diversas ocasiones durante la VII Conferencia, como uno de los enormes desafíos estratégicos de LVC para avanzar en la democratización del conocimiento, para formar sujetos activos y comprometidos con la lucha y las transformaciones que propone LVC a través de sus propuestas, para la masificación de la territorialización de la agroecología en el próximo periodo. En las siguientes dos citas podemos ver como se alude a ello en la Declaración de Euskal Herria (LVC, 2017b) y en su última publicación (LVC, 2017a).

Tenemos que seguir acelerando la formación política e ideológica, organizativa y técnica con nuestros propios pensamientos, formando a las personas para la lucha y para la transformación, ya que tenemos claro que la educación convencional rompe con nuestra identidad y pensamiento. La formación es crucial para que nuestros movimientos creen sujetos nuevos y activos, sujetos para forjar nuestro propio destino (LVC, 2017b).

La democratización sobre la base de procesos colectivos y participativos es fundamental para la construcción de una reforma agraria integral y popular para la soberanía alimentaria. La democratización del conocimiento es fundamental [...] Parte de la construcción del cambio también es la formación agroecológica, así como la formación política y organizativa (LVC, 2017a:44).

Respondiendo a ese llamado a la intensificación de la formación política y agroecológica a las regiones definido en la VII Conferencia Internacional, apenas 2 meses después en la Región de Sudamérica, la CLOC-Vía Campesina celebró del 27 al 30 de septiembre de 2017 en la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) un Seminario Continental de los procesos de formación en Agroecología de la CLOC. Los objetivos de este encuentro eran: a) profundizar el estudio y debate de las consecuencias de la acción del capital en el campo en su proyecto de globalización y el enfrentamiento que realizan los movimientos sociales populares articulados en la CLOC- Vía Campesina a través de la implementación de la agroecología; b) fortalecer los procesos de formación y las escuelas de agroecología; c) intensificar la articulación y el intercambio entre los diferentes procesos de formación y escuelas; d) identificar desafíos y líneas políticas comunes para las escuelas de formación en agroecología y construir agendas de seguimiento.

Durante este seminario el debate feminista ha estado muy presente, contando por primera vez con un espacio específico en la programación. Francisca Rodríguez de la Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas (Anamuri) de Chile, destaca que es necesario que en los procesos y espacios de formación se valore el trabajo, la participación y el protagonismo de las mujeres en los enfrentamientos y en las elaboraciones políticas, destaca que la construcción colectiva del Feminismo Campesino y Popular busca construir un debate y una propuesta feminista que dialogue con la realidad campesina, que sirva para el fortalecimiento de nuestras organizaciones y al mismo tiempo para afirmar dentro y fuera del movimiento que *sin feminismo no hay agroecología*. Durante el seminario se destacó que estos dos debates son inseparables y deben hacerse de forma conjunta en los procesos de formación. Itelvina Masiolli, del MST, firmaba durante el seminario que:

No se puede pensar la agroecología, la soberanía alimentaria, si no enfrentamos la violencia patriarcal [...] no es posible construir la lucha en los territorios sin asumir la perspectiva feminista y el protagonismo de los jóvenes y las mujeres [...] Tenemos que

entender que el debate del proyecto político que nos une, necesita abarcar todas las dimensiones de la vida (Itelvina Masiolli)

Entre los lineamientos de acción y trabajo definidos en este seminario continental de formación en agroecología de la CLOC-Vía Campesina, en relación a seguir construyendo unidad y articulación entre las diferentes experiencias, destacan las siguientes líneas: a) En este encuentro se declara constituida la articulación del proceso de formación en agroecología para América Latina y El Caribe. Vinculada a los colectivos de formación y agroecología de la CLOC-VC; b) socializar las propuestas pedagógicas y metodológicas entre todas las escuelas, actualizando el mapeo de las escuelas, por tipo y su especialidad; c) realizar, compartir y divulgar sistematizaciones de las distintas escuelas, para retroalimentar y que sirvan como insumo para nuevas escuelas y otras redes internacionales; d) elaborar materiales de estudio y realizar intercambios, para obtener mayor integración de las escuelas y los procesos de formación en agroecología, creando una plataforma web para socializar estos materiales.

Por todo ello, podemos afirmar que en los últimos 10 años LVC ha dedicado muchos esfuerzos al tema de la formación. La formación política y agroecológica ha ido tomando cada vez mayor centralidad en las discusiones, comunicados y en las líneas estratégicas definidas por LVC. También se ha ido tejiendo un proceso de definición y construcción conjunta de líneas y principios comunes, que den una cierta unidad política a la formación que desarrollan las organizaciones de LVC, pero respetando la diversidad y la autonomía de las organizaciones para desarrollarlo de forma diferenciada en cada realidad. Algunas autoras plantean que este proceso está empezando a dibujar trazos comunes de lo que se podría considerar una *política de formación de LVC* (Batista, 2014).

Los esfuerzos que se están realizando en el ámbito de la formación también se evidencia en el aumento de las escuelas de formación, cursos (oficiales y autónomos o propios) jornadas, visitas e intercambios regionales, encuentros de formadores/as en agroecología, etc. Aumento que se ha producido en todas las regiones donde se organiza LVC (América, Asia, África, Europa y Medio Oriente) formando un gran crisol de experiencias formativas que se guían por metodologías pedagógicas campesinas y populares. En ese sentido, y tal y como veremos en el siguiente apartado, los procesos de formación impulsados por organizaciones de la CLOC-Vía Campesina por razones históricas han sido referenciales en muchos sentidos para el trabajo formativo que desarrollan las organizaciones campesinas de otras regiones del mundo dentro de LVC.

3. Qué tipo de formación/educación necesita y construye LVC para avanzar en sus propuestas.

Como acabamos de ver, la formación política ha sido entendida por LVC como una línea política estratégica, central y prioritaria, y por tanto clave para poder avanzar en la territorialización de su agenda política contrahegemónica. Agenda que se basa fundamentalmente en la agroecología y la reforma agraria popular e integral como bases de la construcción de la soberanía alimentaria. Pero la formación la entienden como central y estratégica también para poder resistir y enfrentar mejor las consecuencias y subordinaciones desplegadas por el avance de la territorialización del modelo de desarrollo neoliberal hegemónico en las áreas rurales. En definitiva, la formación política ha sido definida como una estrategia clave para realizar en mejores condiciones la disputa territorial (material e inmaterial) contra el poder corporativo y su apropiación del sistema agroalimentario y las áreas rurales a nivel global.

En este apartado trataremos de identificar algunos elementos que nos ayuden a responder las siguientes cuestiones para seguir profundizando sobre ello **¿Qué tipo de educación/formación necesita y construye LVC? ¿Qué elementos y principios caracterizan los procesos de formación de LVC?**

En apartados anteriores ya se han ido presentando algunos elementos que nos ayudan a responder esta primera cuestión, y que ya dan cuenta de que estamos hablando de un tipo de educación/formación que se distancia y diferencia bastante del modelo educativo hegemónico en cuanto a concepción educativa (filosófica, política y epistemológica) y en cuanto a su método pedagógico.

Digamos que LVC ha identificado que no solamente necesita cambiar los contenidos, sino que además necesita una educación/formación que transforme a las personas que van a impulsar transformaciones en los territorios. Efectivamente, como veíamos anteriormente, las propuestas que componen la agenda política de LVC son cada vez más integrales y por tanto necesita construir procesos de formación y educación que sean útiles para avanzar en las múltiples transformaciones que plantea, impulsando procesos de transición agroecológica y de reforma agraria integral y popular para avanzar en la soberanía alimentaria. Es decir, procesos de formación y educación que partiendo de la defensa de la alimentación y el territorio, aborden de manera crítica las relaciones y dinámicas que se dan en el resto de ámbitos sociales, económicos, políticos

y culturales. Y que a través de su propuesta pedagógica y metodológica se lleven a la *praxis* las transformaciones que sus propuestas requieren en múltiples esferas y niveles; desde los valores y principios en los que se basan nuestras sociedades, hasta la manera de construir los modos de organización, pasando por las políticas públicas y las normativas concretas, así como la propuesta de alternativas contrahegemónicas en los territorios.

Como veremos en el siguiente capítulo, muchas de las organizaciones campesinas que forman parte de LVC, en el intento de construir procesos de formación y educación que responda a sus necesidades organizativas y políticas vienen resignificando y repolitizando la relación de opresión-resistencia-liberación con sus acciones y sus estrategias de resistencia y lucha en los territorios, al tiempo que resignifican los presupuestos y dimensiones de la *pedagogía del oprimido formulada por Freire*¹¹⁰. En ese sentido los movimientos populares y campesinos construyen otras pedagogías, basadas en reflexiones y teorizaciones sobre sus prácticas formadoras, y se afirman como *sujetos de acción-reflexión-teorización pedagógica* (Caldart, 2004) dentro de la corriente de la Educación Popular, reconociendo su legado y dándole continuidad.

Por tanto, las organizaciones campesinas reivindican y practican la Educación Popular no solamente como método (que también, sobre todo en el trabajo con sus bases) sino como teoría del conocimiento y como propuesta de intervención educativa y política para la transformación social en sentido emancipador.

Según Claudia Korol (2010) esta cuestión lleva a los movimientos sociales populares a enfrentar dos desafíos inmediatos: el primero es realizar una reflexión profunda sobre la historia de la educación y el modelo educativo que ha logrado hegemonizarse a nivel global, analizando cómo la educación ha sido una herramienta fundamental en la creación de consenso hacia las políticas dominantes en las diferentes fases de la historia; la otra cuestión es la necesaria crítica a las bases epistemológicas de todas las ciencias, que han vuelto a las universidades y centros de investigación, sucursales al servicio de las grandes corporaciones. La colonización de los saberes, es especialmente visible en las prácticas académicas, que cada vez se han colocado de forma más clara al servicio de los intereses de las corporaciones transnacionales, ya que son estas las que están

¹¹⁰ Tal y como veremos posteriormente la práctica educativa y el pensamiento de Freire marcaron fuertemente el pensamiento pedagógico latinoamericano a partir de 1960, fortaleciendo y expandiendo a partir de entonces la corriente pedagógica de la Educación Popular, que ha ido haciéndose conocida en todo el mundo como rama específica de la pedagogía y de las ciencias sociales.

financiando en gran parte los centros de investigación e innovación en muchos ámbitos del conocimiento (Korol, 2010).

Efectivamente, conocer mejor cómo se construye la hegemonía y la dominación en el ámbito agroalimentario, y en particular sus mecanismos de generación de fragmentación, cooptación y subordinación de las fuerzas sociales, de los saberes y de los centros de producción de conocimiento es fundamental para LVC. En ese sentido existe una gran disputa inmaterial relacionada con el campo de los saberes. Enfrentar esa disputa supone enfrentar un sistema de conocimiento que, además de marginar e invisibilizar diferentes saberes, impide entender de manera integrada e histórica (cambiante) el contexto material y cultural en que se desenvuelven los procesos de resistencia y de construcción de propuestas contrahegemónicas.

De ahí la importancia de construir procesos formativos que posibiliten la deconstrucción de formas de relación subordinadoras y opresoras, para historiarlas y desnaturalizarlas. Presentar las jerarquías y subordinaciones sociales desligadas del tiempo y los procesos históricos que han posibilitado la imposición de asimétricas relaciones de poder, es el mecanismo que permite naturalizar esas opresiones. Historiarlas supone reconstruir y reinterpretar los procesos políticos, las mentalidades y el sistema normativo que han orientado la definición de las relaciones sociales vigentes; nos da oportunidad de des-aprender y construir pensamientos y prácticas contrahegemónicas cada vez más integrales y emancipadoras, en los ámbitos personales, organizativos y sociales.

En ese sentido, la educación es también un territorio en disputa, entre diferentes sentidos y prácticas educativas que confrontan diferentes concepciones de educación, de agricultura y sistema agroalimentario, y de sociedad. En la base de esta confrontación educativa las organizaciones campesinas plantean una pedagogía contrahegemónica de matriz popular y campesina, a la que algunas autoras denominan *pedagogía campesina emergente y diversa* (Batista, 2014; Rosset, 2015) o *pedagogía campesina agroecológica* (Barbosa y Rosset, 2017) refiriéndose a la pedagogía que se practica en las escuelas y experiencias formativas desarrolladas por la CLOC- Vía Campesina. Por tanto, esta disputa de territorios educativos se manifiesta en cuestiones fundamentales como son, la concepción de educación, los objetivos de la formación, la matriz formativa o la concepción de escuela o universidad.

Por tanto, los movimientos sociales populares y campesinos¹¹¹, entre ellos LVC, están disputando los territorios educativos y están forjando experiencias alternativas basadas en concepciones educativas contrahegemónicas más integrales, relacionales, en armonía con el entorno, que disputan sentidos y prácticas educativas (en procesos propios y en procesos desarrollados en colaboración con instituciones educativas oficiales). Y que confrontan el modelo educativo hegemónico (unidireccional, cartesiano, utilitarista, competitivo, meritocrático, basado en la transmisión de contenidos fragmentados, etc.) que impera en los centros educativos públicos en todos los niveles formativos.

A pesar de ello, es necesario reconocer los límites que presentan las experiencias de formación del movimiento campesino para enfrentar las lógicas de subordinación hegemónicas, tanto en su relación con la institucionalidad educativa como a nivel interno. En este sentido, se identifica la persistencia de modelos de formación verticalistas y unidireccionales que reproducen las jerarquías entre las personas que *saben* y las que, supuestamente, *no saben*. Y que, en ocasiones, dan lugar a seguir reproduciendo la centralidad de la palabra, el discurso público y la razón; y a planteamientos instrumentales de la formación, entendida así como una forma de alinear en la ortodoxia que exige la coyuntura o la estrategia del movimiento. Formación así fragmentada donde se jerarquizan, descuidan o se parcelan diferentes dimensiones: habilidades intelectuales, relacionales, emocionales, artísticas, organizativas, comunicativas, operativas, etc. Cuestiones que profundizaremos a lo largo de este trabajo de investigación.

Por tanto, hay una disputa entre proyectos educativos y pedagógicos que se enmarca en una disputa más amplia entre diferentes proyectos de sociedad y modos de vida antagónicos. Y que se manifiesta en diferentes experiencias protagonizadas por el movimiento campesino y que forman parte de un amplio proceso colectivo, articulado a nivel internacional, que trata de construir formas educativas y metodologías pedagógicas que tengan capacidad emancipadora a nivel personal y colectivo frente a las múltiples subordinaciones que sufre el campesinado actualmente (descritas anteriormente) y que por tanto sean útiles para el fortalecimiento organizativo y para el desarrollo de su agenda política.

¹¹¹ La toma de conciencia entre la contraposición de estas dos concepciones de educación ha ido en aumento en los últimos años, y se han venido abriendo los debates y los espacios, para que las reflexiones sobre educación procedan cada vez más de otros espacios y lugares que no son la escuela, desde otras ciencias diferentes a la pedagogía, y desde otros sujetos. En ese sentido desde los movimientos sociales populares y campesinos se están haciendo importantes aportes.

Como veíamos en los puntos anteriores, LVC en la búsqueda y construcción de estrategias colectivas de resistencia y respuesta, de rechazo y de propuesta de alternativas contrahegemónicas ha dedicado muchos esfuerzos a construir procesos de formación, y podríamos decir que fundamentalmente han sido de dos tipos. Por un lado, la construcción de *espacios de formación propios*, contruidos de forma autónoma y auto-organizada por y para los movimientos sociales y organizaciones de LVC, éstos son denominados *cursos informales*, no vinculados al proceso oficial de escolarización. Por otro lado, también ocupa un lugar destacado la disputa de *espacios de formación oficiales o formales*¹¹², tratando de incidir tanto en la formulación y ejecución de políticas educativas públicas nacionales, como generando convenios de colaboración directos con universidades e instituciones educativas oficiales para la puesta en marcha de formaciones que respondan a sus necesidades formativas contando con una titulación oficial. Un caso destacado y referencial por sus dimensiones e impacto en este sentido, y que profundizaremos en los siguientes capítulos ha sido el caso del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA)¹¹³ en Brasil. En cualquier caso es importante entender la disputa de espacios educativos oficiales en el marco de la disputa de recursos y espacios educativos públicos para el impulso y fortalecimiento de propuestas sociales que ponen en el centro el derecho a la alimentación sana y sostenible, y la reproducción de la vida en su conjunto, ya que cada vez más esos recursos han sido apropiados para garantizar la reproducción del capital.

Todavía no existen estudios que abarquen la gran diversidad de experiencias de formación (oficiales y propias) que han puesto en marcha las organizaciones de LVC en su conjunto. La mayoría de estudios encontrados se centran en la sistematización de experiencias de formación de organizaciones concretas (en este sentido destaca la gran cantidad de estudios realizados sobre las experiencias educativas del MST), o en el análisis y comparación de procesos de formación de dos organizaciones de LVC dentro de una misma región, siendo un ejemplo destacado en este sentido el estudio de Norma Michi titulado, *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de*

¹¹² Aunque LVC y el MST utilizan la distinción de *cursos formales* y *cursos informales*, recordemos que en este trabajo de investigación preferimos no utilizar dicha nomenclatura. Emplearemos la noción de cursos oficiales para referirnos a los cursos que se desarrollan en colaboración con organismos educativos oficiales (escuelas, universidades) contando con una titulación oficial; y cursos o procesos de formación propios, autónomos para referirnos a procesos de formación que no son oficiales y por tanto no cuentan con una titulación reconocida por organismos educativos oficiales.

¹¹³ Este programa es fruto de las luchas de los movimientos sociales y sindicatos agrarios brasileños, que ha garantizado el acceso a la escolarización y a la educación en todos sus niveles de miles de jóvenes y trabajadores de las áreas de reforma agraria. Además este programa, ha posibilitado la realización de cursos en colaboración entre movimientos sociales campesinos e instituciones educativas oficiales en todos los niveles educativos. Permitiendo disputar espacios universitarios y desarrollar cursos de grado y posgrado de forma colaborativa entre universidades y movimientos sociales campesinos en Agroecología, derecho, historia, trabajo social, educación del campo. Profundizamos sobre ello en los capítulos 3, 4 y 5.

trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Mocase (Michi, 2010).

Pero todavía son muy escasos los estudios y publicaciones que se centran en *analizar los aspectos o elementos comunes*, es decir los aspectos que caracterizan o identifican los procesos de formación de LVC y que en cierta forma dibujan unidad político pedagógica entre los mismos. Ya sean cursos de formación de LVC, es decir, planificados y construidos conjuntamente por organizaciones de LVC, así como cursos desarrollados por una organización de LVC en concreto.

Los estudios encontrados y utilizados para identificar elementos o principios que caracterizan los procesos de formación de LVC, hacen referencia a procesos de formación impulsados por la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Rurales (CLOC). En ese sentido consideramos que es un gran aporte el estudio de Batista (2014). Éste ofrece una mirada del conjunto de experiencias de formación político profesional desarrolladas por la CLOC-Vía Campesina y las analiza desde una perspectiva territorial y de construcción de contrahegemonía. También aportan elementos importantes los textos sobre experiencias de formación agroecológica desarrolladas por LVC de Stronzake (2013) y Rosset (2015, 2017b). Así como los textos producidos por diferentes regiones de LVC sobre las experiencias de formación que desarrollan publicados en el *Cuaderno n°7 de LVC* que lleva por título *Agroecología Campesina por la Soberanía Alimentaria y la Madre Tierra* (LVC, 2015).

El estudio de Batista (2014) trata de evidenciar la importancia de la formación político profesional para LVC¹¹⁴ y las organizaciones que la componen, como una de sus líneas estratégicas para la construcción de territorialización contrahegemónica. Para ello la autora sitúa histórica y geográficamente las diferentes experiencias de formación, actividades, escuelas y cursos, desarrollados por organizaciones de la LVC-Sudamérica que forman parte de la CLOC en los últimos 20 años. Por tanto, la autora no aborda en su estudio los procesos de formación que cada organización desarrolla en su realidad local (Escuelas, centros de formación, cursos, seminarios, encuentros, jornadas, etc.). El foco del estudio de Batista son las actividades y cursos de formación planificados y construidos conjuntamente por organizaciones de LVC-Sudamérica destinadas a formar conjuntamente a su militancia, muchas de las cuales se recogen en la siguiente tabla.

¹¹⁴ Batista aclara que con esta denominación o categoría se refiere a las actividades de formación que cualifican a una persona política y profesionalmente (como por ejemplo en el caso de la agroecología) y que pueden estar o no vinculadas a la escolaridad oficial. También aclara que es una denominación que ella utiliza pero que no se corresponde con una denominación empleada por LVC.

Tabla 6. Experiencias de formación política y agroecológica de LVC-Sudamérica ¹¹⁵			
Tipología	Nombre del Curso/Escuela/Actividad	País/Lugar de realización	Año de inicio
Cursos no oficiales y actividades de formación política.	Curso para militantes de base de la región Cono Sur (Curso Cono Sur)	Itinerante	1998
	Campamento de la Juventud Latinoamericana	Argentina	2000
	Cursos Latinoamericanos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) ¹¹⁶ *Curso Teoría Política Latinoamericana *Curso FF Latinoamericano	Brasil-ENFF	2007 2008
	Escuela de formación de militantes de base de la región andina	Itinerante	2008
	Escuela de formación de dirigentes-Egídio Bruneto	Itinerante	2011
	Escuela continental de formación de mujeres CLOC-VC	Itinerante	2012
	Campañas de LVC	-	-
Cursos no oficiales y actividades de formación política y profesional	Campesino a Campesino	Desde 1960 (antes de existir LVC) Cuba, México, Guatemala, Nicaragua, Ecuador, Colombia, etc.	
	Escuela Campesina Raúl Valbuena	Colombia	-
	Encuentros de formadores en agroecología	Itinerante	2009
	Escuela de comunicación popular de la CLOC-Vía Campesina	Itinerante	2011
Cursos oficiales de formación política y profesional en colaboración con universidades públicas.	Curso de Especialización Latinoamericano ENFF en colaboración con la Universidad Federal Juiz de Fora (UFJF)	Brasil	-
	Programa de posgrado en Desarrollo Territorial en América Latina y el Caribe (TerritoriAL) Universidad Estadual Paulista (UNESP) en colaboración con LVC, ENFF y CLACSO.	Brasil	2013
Escuelas e Institutos de formación político profesional en agroecología	Escuela Latinoamericana de Agroecología-ELAA	Brasil (Lapa-Paraná)	2005
	Instituto de Agroecología Latinoamericano IALA-Paulo Freire	Venezuela (Barinas)	2006
	Instituto Agroecológico Latinoamericano IALA- Guaraní	Paraguay (Curuguaty)	2008
	Instituto Agroecológico Latinoamericano IALA Amazónico	Brasil (Marabá-Pará)	2010
	Universidad Campesina Unicam "Suri"- (Sistema Universitario Rural Indo-campesinos)	Argentina (Santiago del Estero).	2013
	Escuela Nacional de Agroecología de Ecuador -ENA	Ecuador	2011
	Instituto Latinoamericano de Agroecología para las Mujeres del Campo, IALA Chile "Sembradoras de Esperanza"	Chile	2015
	Instituto Agroecológico Latinoamericano IALA- María Cano	Colombia (Viotá)	2016

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Batista (2014) y datos recolectados durante el trabajo de campo.

Esta tabla no pretende ser exhaustiva, pretende ofrecer en un golpe de vista las experiencias más importantes, y dar cuenta de la diversidad de experiencias de

¹¹⁵ Los criterios empleados para agrupar las actividades, escuelas y cursos en tres tipologías (tal y como muestra la tabla 6) no se corresponden con una clasificación o tipología establecida por LVC como organización. He optado por agruparlas de esta forma distinguiendo 4 tipologías por resultar útil y clarificadora para la finalidad de su estudio.

¹¹⁶ Estos dos cursos que se desarrollan en la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST son una de las experiencias de formación política de LVC que serán analizadas en la parte empírica de este trabajo, ver capítulo 4.

formación (oficiales y propias) que se han puesto en marcha, especialmente por organizaciones de la CLOC-Vía Campesina y que funcionan de forma regular en Sudamérica. Es importante tener en cuenta tres consideraciones para matizar esta mirada de conjunto.

La primera consideración, es que todas estas experiencias de formación política y profesional (en su mayoría vinculadas a la formación agroecológica) impulsadas por organizaciones de la CLOC-VC forman parte de un proceso de construcción de unidad política, de construcción de una *política de formación de LVC* (Batista, 2014), es decir son *experiencias de formación articuladas a nivel regional e internacional* por LVC vinculadas al desarrollo de su agenda estratégica.

La segunda consideración es que dicha articulación a nivel regional e internacional, al igual que la propia Vía Campesina, se articula y construye de abajo hacia arriba, es decir *han sido impulsadas desde diversas realidades locales y cada movimiento social u organización tiene autonomía* en la construcción de sus procesos de formación. Por tanto todas ellas tienen sus particularidades según el proceso histórico, concepciones y metodologías de la organización o articulación de organizaciones que la impulse. Tal y como señala Stronzake (2013)

La importancia histórica de estas experiencias de formación política y agroecológica de los movimientos sociales en América Latina y el Caribe radica en que las iniciativas de formación son colectivas y articuladas a nivel internacional, sin embargo cada movimiento social y organización mantienen la autonomía en su caminar y en la construcción de sus procesos políticos y de sus metodologías de formación política y educación agroecológica (Stronzake, 2013: 27).

La tercera consideración es que a pesar de las particularidades de estas experiencias es posible encontrar *rasgos característicos y principios comunes* en muchas de ellas, que en gran medida se debe, como veíamos en el apartado anterior, al esfuerzo realizado en los últimos 10 años por parte de LVC en definir una *política de formación unitaria pero que respete la diversidad*. En este sentido, las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina, en especial las de la Región Sudamérica (LVC-Sudamérica) han hecho y continúan haciendo grandes esfuerzos y grandes contribuciones en el mapeo e identificación de elementos comunes que les dan unidad política, así como límites y desafíos.

En Vía Campesina creemos que para responder a los grandes desafíos [...] en la lucha internacional – en la lucha en defensa de las semillas, del agua, de la biodiversidad, tenemos que aumentar nuestra capacidad de análisis [...] por eso nos desafiamos a construir una lucha internacional de campesinos. Queremos formar del modo de La Vía Campesina y cada organización va a formar a su manera. Tenemos que hacer un

esfuerzo colectivo para ver de qué manera, de qué forma, vamos a hacerlo en cada realidad (Egídio Brunetto. LVC, 2015:1)

Batista (2014) identifica algunos elementos comunes de la mayoría de las experiencias que se recogen en la tabla 6 y que según la autora podemos considerar que dan unidad y caracterizan la política de formación de La Vía Campesina en la Región Sudamérica para hacer frente a las consecuencias de la hegemonía del capital en las áreas rurales. En ese sentido Batista (2014) destaca 7 cuestiones comunes en la mayoría de las experiencias de formación política y agroecológica analizadas por la autora, y que recogemos a continuación de forma resumida:

- 1) Preocupación constante por el reconocimiento de los diversos esfuerzos realizados para construir procesos formativos y educativos por cada organización, al tiempo que se considera importante trazar principios comunes que orienten esas prácticas para el fortalecimiento de la unidad regional e internacional de las organizaciones de LVC. En ese sentido destaca la importancia del método de construcción de lo que la autora llama una *política de formación de LVC*, que partiendo de la diversidad de experiencias y a través del diálogo de saberes identifica y define líneas y principios comunes que se concretan de forma diversa en cada realidad territorial.

- 2) Según Batista los procesos de formación analizados en su estudio están vinculados a la estrategia de LVC y tratan de incidir en la construcción de territorios y territorialidades contra-hegemónicas. Según la autora tienen como elemento común tratar de ampliar la comprensión de los mecanismos históricos, económicos, políticos, ideológicos, culturales que han permitido construir la hegemonía y centralidad del capital por encima de la vida humana y los ecosistemas. También tratan de contribuir a que las organizaciones sociales de LVC aumenten sus capacidades humanas para construir procesos y experiencias emancipadoras, que ofrezcan herramientas para la construcción de relaciones humanas menos opresoras y relaciones más armónicas con la madre naturaleza. En ese sentido las experiencias analizadas por la autora, generan espacios para la reflexión crítica colectiva sobre la práctica, y por otro a través de su método pedagógico tratan de vincularse “orgánicamente a las luchas desarrolladas por las organizaciones que de ella participan, aportando mayor cualificación de las prácticas militantes sociopolíticas y productivas” (Batista, 2014:152).

- 3) En todas las experiencias analizadas por la autora existe un colectivo de personas militantes-formadoras, que acompañan política y pedagógicamente el proceso (cursos, escuelas, actividades, seminarios, etc.). Ese colectivo en la mayoría de los casos es el que se encarga de garantizar el vínculo de la escuela, curso o actividad con actividades socio-organizativas y productivas en los territorios de cada experiencia. Esto se denomina y concreta metodológicamente de forma distinta en las diferentes experiencias analizadas por la autora: Alternancia de tiempos (Tiempo Comunidad-Tiempo Escuela)¹¹⁷, trabajo de base, interacción socio-comunitaria, proyecto formativo, etc.
- 4) Preocupación constante con la ampliación de la formación político-profesional en los diferentes niveles (formación de base¹¹⁸, militantes, y dirigentes o líderes). En este sentido son experiencias destacadas la experiencia de los Cursos Latinos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), los cursos de especialización y master desarrollados por la ENFF en colaboración con universidades y los IALAs. Cuestión sobre la que profundizaremos a continuación y en la parte empírica de este trabajo de investigación (Capítulos 4 y 5)
- 5) La búsqueda constante por ampliar la participación de las mujeres y los jóvenes en todos los espacios de formación política y agroecológica así como en todas las instancias de decisión política de LVC es una línea estratégica de LVC. La autora destaca que para fomentar la participación de las mujeres en los espacios de formación LVC trazó dos líneas de actuación: a) que en todas las convocatorias de las actividades y cursos de formación se recuerde que se debe indicar a un 50% de compañeras. Aunque sigue siendo un desafío conseguir cumplir este criterio (todavía en muchas ocasiones no se consigue), desde que se propuso se aprecia un avance creciente en la equidad de género en los diferentes espacios formativos; b) han sido creados espacios de formación política y agroecológica específicos para mujeres para profundizar sobre la situación de las mujeres, la construcción del

¹¹⁷ La organización de cursos en *sistema de alternancia* responde a un proceso de acumulación y experimentación colectiva inspirado en experiencias educativas que adoptaron la alternancia de tiempos y espacios educativos como articulación entre escolarización y trabajo. Tal y como señala Ribeiro (2008), para una aproximación historiográfica se puede consultar “la síntesis histórica de experiencias- tanto francesas como italianas y africanas realizada por Charteier (1986), Silva (2003), Nosella (1977), y los estudios sobre las experiencias brasileñas de las CFRs [Casas Familia Rurales] y las EFAs [Escuelas Familia Agrícola] realizados por Nosella (1977), Pessotti (1978) Begnami (2003), Silva (2003) e Estevam (2003)” (Ribeiro, 2008: 32). Se hace necesario como apunta la autora diferenciar esas experiencias de apropiación y elaboración sobre esa pedagogía por diferentes organizaciones del campo en Brasil, destacando la concepción y práctica de la alternancia desarrollada por el MST, más concretamente en la experiencia acumulada y reflexiones desarrolladas en relación al sistema de alternancia a partir de las experiencias del ITERRA y de la ENFF. Profundizaremos sobre la alternancia en los próximos capítulos.

¹¹⁸ Siguiendo a Batista (2014) entendemos como Base a todas las personas o unidades familiares que de alguna forma estén vinculadas a cada organización social articulada en LVC. El tipo de vínculo con las bases es muy diverso, ya que depende del carácter de cada organización.

feminismo campesino y popular, el papel de las mujeres en la producción agroecológica, etc. En ese sentido destaca la experiencia de la *Escuela Continental de Mujeres y el Instituto Latinoamericano de Agroecología para las Mujeres del Campo, IALA Chile “Sembradoras de Esperanza”*. Batista (2014) destaca la importancia de generar espacios de formación específicos para mujeres al tiempo que se fomenta la equidad de género en los espacios de formación mixtos.

- 6) Un sexto elemento destacado por Batista es la cuestión de *la incorporación de la mística*¹¹⁹ a los procesos de formación. LVC basándose en la experiencia acumulada de organizaciones que la componen¹²⁰ a partir de su IV Conferencia Internacional (2004) incorpora la mística como elemento fundamental para trabajar en las conferencias, reuniones, actividades, escuelas, encuentros y cursos, la construcción de identidad colectiva y unidad entre las diversas realidades organizativas y luchas que se articulan en LVC. La autora matiza que la unidad y la identidad en LVC se construye a través de múltiples elementos siendo la mística uno de ellos, se trabaja a través del método organizativo, el internacionalismo, la definición conjunta de líneas estratégicas y acciones de lucha, etc. “No obstante la mística, por tratar de convicción, actitud y de la subjetividad que impulsa la acción individual y colectiva, posibilita construir y ejercitar aspectos importantes que fortalecen la unidad” (Batista, 2014:154)
- 7) El internacionalismo como principio y como método también forma parte de los procesos de formación de LVC analizados por la autora. El internacionalismo está en el ADN del método organizativo y de conocimiento construidos por LVC. Su lucha de carácter internacional ha posibilitado comprender de forma pedagógica la totalidad del proyecto hegemónico del capital en sus diversas expresiones territoriales en todo el planeta. Al tiempo que ha posibilitado la articulación internacional de LVC. En los procesos de formación analizados el internacionalismo permite: la convivencia cotidiana entre las diferentes formas político-organizativas, diferentes formas de producción agroecológica, diferentes ideologías, concepciones y perspectivas de lucha. Por tanto el internacionalismo

¹¹⁹ En este trabajo se emplea la noción de mística construida desde la perspectiva de los movimientos populares, y no desde un punto de vista religioso. Los movimientos populares de América Latina, identificaron hace muchos años que las transformaciones sociales que persiguen, deben ser trabajadas tanto en el ámbito de la racionalidad como en el afectivo, con la misma importancia y de forma integrada. La mística ha sido una de las formas identificadas para ello por muchos movimientos sociales, aunque cada uno lo trabaje a su forma.

¹²⁰ En los capítulos 3, 4 y 5 profundizaremos sobre la noción de mística construida por el MST, cómo se fue incorporando esta dimensión a los procesos de formación y como se trabajó esta dimensión en las experiencias analizadas.

es visto como elemento estratégico para el avance de las luchas, pero también como un principio político y pedagógico, que forma parte del método utilizado por LVC para construir síntesis de lo que hay de común en las diferentes realidades, también en los procesos de formación. La autora también advierte que el internacionalismo en los procesos de formación y en el conjunto de los espacios de LVC, exige cuidado pedagógico y herramientas para que las diferencias generen unidad y no distanciamiento (Batista, 2014).

En relación a la formación política y agroecológica en la última década se han puesto en marcha muchas experiencias de formación tanto oficiales (desarrolladas en colaboración con escuelas, institutos o universidades) como no oficiales o propias (desarrolladas de forma autónoma) por parte de las organizaciones de LVC. Esto se debe a que “la formación de la conciencia política, social y agroecológica forma parte del trabajo organizativo y es encarada como uno de los desafíos estratégicos contemporáneos por la Vía Campesina” (Stronzake, 2013:27).

Tal y como se ha señalado anteriormente, en este sentido las organizaciones de LVC-Sudamérica han sido referentes para las organizaciones de LVC de otras regiones del mundo por el gran volumen de experiencias que han sido capaces de poner en marcha conjuntamente como CLOC-VC (ver tabla 6) pero también por todas las experiencias de formación que ha puesto en marcha cada organización en su país.

Existen escuelas formales (vinculadas a la escolarización formal) y otras no formales o libres (no necesariamente vinculadas a un grado de escolarización). Entre ellas podemos citar iniciativas de nivel medio (técnico) y las de educación superior (Técnico superior o graduación y posgrado/especialización). Estos cursos y programas generalmente son organizados a través de acuerdos de colaboración de LVC con otras instituciones (Escuelas, institutos, universidades o gobiernos) que posibilitan la admisión de educandos que proceden de organizaciones sociales del campo (Batista, 2014:91)

Para Peter Rosset uno de los aportes fundamentales de las organizaciones campesinas latinoamericanas, ha sido la elaboración, implementación y diseminación de metodologías de construcción y socialización horizontal de conocimiento. Entre ellas el autor destaca la metodología “*campesino a campesino*” (CaC)¹²¹ como una metodología

¹²¹ Esta metodología campesina promueve procesos horizontales de formación y promoción de la agroecología basado en el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias. Surgió en los 60 como reacción al modelo convencional de asistencia técnica, basados en la verticalidad del saber técnico-experto impulsado por la Revolución Verde que relega a un papel pasivo y dependiente de soluciones biotécnicas a las y los campesinos. En la Metodología de *Campesino a Campesino (CaC)* la protagonista es la persona campesina, una metodología liberadora que ha permitido que el campesinado asuma el control de sus procesos productivos, estimulando procesos creativos, dinámicos al tiempo que promueve la capacidad de acción colectiva y de movilización social campesina. Para profundizar sobre la metodología Campesino a Campesino desarrollada por la ANAP en Cuba se recomienda la

popular campesina para la formación agroecológica que potencia la construcción de procesos territoriales que permiten la masificación de la agroecología. Según Rosset la masificación de la agroecología es uno de los grandes desafíos actuales de LVC para disputar los territorios con el capital (Rosset, 2015, 2017b). Esta intensificación y masificación es fundamental para conseguir avanzar en la territorialización contrahegemónica a través de la agroecología.

Según Peter Rosset (2017b) los aprendizajes que se derivan de la experiencia de LVC en los cinco continentes nos enseñan que los procesos de formación política y agroecológica (oficiales y no oficiales) son fundamentales porque fortalecen, potencian, retroalimentan y generan sinergias entre una serie de factores que han sido identificados como claves para avanzar en la disputa territorial contrahegemónica a través de la expansión/masificación de la agroecología. Concretamente Rosset (2017b) destaca 6 factores:

- 1) *El aumento de la organización y del tejido social organizado (organicidad)*, es decir, la construcción de forma intencionada de procesos territoriales basados en la organicidad y la acción colectiva.
- 2) *El protagonismo campesino* desencadena la valorización y el rescate de saberes campesinos y de formas innovadoras de socialización de sus prácticas y conocimientos. El intercambio de experiencias y el diálogo de saberes son fundamentales para la transmisión horizontal de la agroecología.
- 3) *Impulsar el liderazgo de jóvenes y mujeres* son factores clave para el avance de la agroecología.
- 4) *Construir discursos motivadores y movilizadores* adaptados a cada realidad local para animar a iniciar un proceso de transición y transformación agroecológica.
- 5) *La reactivación y dinamización de los mercados locales* unido al impulso de canales de comercialización alternativos y complementarios para distribuir la producción son importantes incentivos para la transición agroecológica.
- 6) Las *políticas públicas* pueden fortalecer y acelerar los procesos de transición agroecológica, aunque también pueden ser armas de doble filo por generar dependencia, endeudamiento, etc.

En otro de sus textos Rosset (2015) señala que a través del *diálogo de saberes* que se produce entre las organizaciones que conforman LVC se está generando una tendencia

lectura de (Machín et al, 2010; Rosset, 2017b). La metodología Campesino a Campesino (CaC) también se explica detalladamente en diferentes videos, disponibles en la Escuela Campesina Multimedia de LVC <http://agroecologia.espora.org/>

de aprendizaje mutuo en los procesos de formación política y agroecológica, tanto de los avances como de los límites y desafíos encontrados. Para Rosset también es posible identificar una serie de elementos que son comunes pero que en cada realidad territorial se concretan de forma diferenciada, conformando una *pedagogía campesina emergente y diversa* (Batista, 2014; Rosset, 2015). Algunas autoras aluden a ella como *pedagogía campesina agroecológica* (Barbosa y Rosset, 2017) refiriéndose a la pedagogía que se practica en las escuelas y experiencias formativas desarrolladas por la CLOC- Vía Campesina. En este sentido, tal y como decíamos anteriormente, por razones históricas las experiencias de formación política y agroecológica desarrolladas por organizaciones de la Región Sudamérica de LVC, especialmente las desarrolladas por la CLOC-Vía Campesina han sido pioneras y se han convertido en referenciales para las organizaciones de otras regiones. Rosset (2015) enumera 7 elementos comunes de las experiencias de formación política y agroecológica desarrolladas por la CLOC-Vía Campesina en estos años.

- 1) Diálogo de saberes e intercambio horizontal de experiencias como procesos primordiales; 2) Integración holística de la formación técnico agroecológica, política, humanista e internacionalista, y con el respeto de la Madre Tierra y el Buen Vivir; 3) La alternancia de tiempos en la escuela, con periodos intensivos en la escuela alternados con tiempos en las comunidades y/o organizaciones; 4) Que todos los espacios (aula, huerta, cocina, taller, comunidad, etc.) y todos los tiempos (clases formales, trabajo agrícola, mantenimiento y limpieza de la escuela, momentos culturales, etc.) deben ser formativos; 5) Que la auto y/o cogestión colectiva es parte de la experiencia formativa; 6) Que el objetivo no es formar dirigentes, cuadros, técnicos ni líderes comunitarios que sean “sabelotodo” sino más bien formar facilitadores de procesos de lectura y transformación agroecológica y política de las diferentes realidades del campo; 7) Que la agroecología es fundamental para la resistencia, para la construcción de la soberanía alimentaria y la autonomía, para la creación o conservación de otra relación entre seres humanos y la naturaleza, que es territorial, que requiere organicidad y que es una herramienta para la lucha y la transformación colectiva de la realidad rural (Rosset, 2015:15)

Entre estas iniciativas merecen especial atención los Institutos Latinoamericanos de Agroecología (IALAs) una red escuelas de formación en agroecología de LVC-Sudamérica. Stronzake (2013) enmarca históricamente el proceso de construcción de los IALAS, a partir de dos precedentes históricos que inspira la construcción de este tipo de experiencias (ver tabla 6).

Según Stronzake (2013) el primero podemos situarlo en los años 70 cuando Cuba, comienza a recibir a militantes de diferentes movimientos sociales de izquierdas, para el intercambio de prácticas y conocimientos en diferentes ámbitos profesionales (agrario, sanitario, educativo, etc). En el ámbito agrario, Stronzake también destaca el método de trabajo de base “Campesino a Campesino”, el cual, tras surgir y ser practicado durante

los 60 en Guatemala, México, Honduras y Nicaragua promoviendo la crítica a la revolución verde, es retomado en 1997 por la Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (ANAP) proyectando el “Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino” con gran crecimiento y expansión a partir de 2004. Según Rosset algunos elementos y principios político pedagógicos de la experiencia del método campesino a campesino desarrollado en Cuba como son “el protagonismo campesino, pedagogías horizontales, la organicidad, y la existencia de un proyecto intencionado” (Rosset, 2017b:89) fueron muy importantes para procesos que nacieron posteriormente en otros lugares del mundo, pero destaca que fueron especialmente importantes para pensar la metodología y el papel de las escuelas en la territorialización de la agroecología (Rosset, 2017b)

Stronzake (2013) sitúa el segundo precedente en el año 2005, cuando el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil (MST) inaugura la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) en Guararema (Sao Paulo). Para Stronzake el internacionalismo, en las condiciones impuestas a partir de la globalización neoliberal del capitalismo, es una exigencia de nuestros proyectos político pedagógicos, y en ese sentido la construcción de la ENFF configuró un nuevo escenario para los procesos de formación política en América Latina y el Caribe, al convertirse en un espacio-proceso de referencia metodológica, para las escuelas y procesos de formación política y agroecológica entre los movimientos sociales de Brasil, América Latina y el Caribe (Stronzake, 2013). En los últimos años la ENFF se ha convertido en una referencia pedagógica para movimientos sociales de otros continentes tal y como se expone en capítulos posteriores de este trabajo.

Tal y como se señalaba anteriormente, fue en 2005 en el marco del Foro Social Mundial de Porto Alegre cuando LVC a través del acuerdo de Tapes, consigue iniciar el proceso de construcción de las Escuelas e Institutos Latinoamericanos de Agroecología de LVC (IALAs). En la tabla 6 se recogen por orden cronológico los 8 IALAs que se han conseguido poner en marcha hasta el año 2017 en Sudamérica¹²².

En el *Cuaderno n°7 de LVC* (LVC, 2015) encontramos un artículo de LVC-Sudamérica que presenta las principales características de los IALAs. El artículo también señala los principales desafíos comunes que enfrentan para posibilitar la formación política y

¹²² En junio de 2013, en el marco de la VI conferencia Internacional de LVC celebrada en Yakarta Indonesia se lanzó el video *IALA Sembrando Agroecología* para dar a conocer las experiencias de formación política y agroecológica de los Institutos y Escuelas de Agroecología de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, CLOC-Vía Campesina. Disponible en el siguiente enlace <https://tv.viacampesina.org/IALA-Sembrando-Agroecologia?lang=en>

agroecológica de las bases y líderes de las organizaciones y movimientos sociales de LVC-Sudamérica. La construcción de espacios de formación política y agroecológica reconocidos oficialmente por el sistema educativo de cada país, como se viene argumentando, se identifica por parte de LVC como un desafío estratégico permanente para poder enfrentar en mejores condiciones la disputa territorial contra el capital y avanzar en la territorialización contrahegemónica (material e inmaterial) también en el ámbito educativo y epistémico.

Estas Escuelas e Institutos en Agroecología tienen la característica de estar relacionados al proceso de escolarización, ya sea en la graduación, a nivel técnico o incluso de especialización. Algunos se construyeron con el apoyo de gobiernos progresistas que fueron instalándose en los últimos años en América Latina, otros en asociación con universidades e instituciones de educación superior para poder hacer efectiva la certificación de la escolaridad (LVC, 2015:3).

En este artículo desde LVC-Sudamérica se afirma que todos los IALAs están en construcción permanente y “se orientan, desde sus especificidades, por principios político-pedagógicos comunes como: el internacionalismo, el trabajo, la praxis, la organicidad y el vínculo con las comunidades establecido sobre las bases de este principio” (LVC, 2015:3). En la siguiente tabla se sintetizan las principales ideas destacadas en dicho texto sobre los mismos.

Tabla 7. Principios político-pedagógicos comunes en los IALAs de LVC	
INTERNACIONALISMO	
El principio del internacionalismo, tiene como finalidad fortalecer la unidad entre las organizaciones y movimientos sociales en el continente y en la búsqueda de comprensión de la totalidad de la acción del capital en el campo, que se expresa de diferentes maneras en diferentes países y/o regiones.	
El internacionalismo como principio es transversal a todas las prácticas pedagógicas: tanto en la participación de la militancia de diferentes países (estudiantes, educadores y coordinadores), como en el intercambio de los aspectos políticos, culturales y organizativos, además de los saberes y prácticas agroecológicas ya realizadas.	
TRABAJO	
El trabajo no es visto como una mera actividad para la producción de mercancías, sino como una práctica necesaria del ser humano para satisfacer sus necesidades materiales, relacionarse entre sí y con la naturaleza en armonía.	
El trabajo, como principio pedagógico, se concreta en la realización de la producción agroecológica en los territorios donde están situados las escuelas e institutos; así como en la construcción y mantenimiento diario de estos espacios propios. También en la realización de trabajos socio-productivos en las comunidades vecinas a las escuelas, promoviendo la divulgación y la materialización de experiencias agroecológicas y organizativas a través del trabajo de base.	
PRAXIS	
La relación dialéctica entre práctica y teoría es fundamental para la construcción de conocimiento orientado a las transformaciones sociales y productivas que persigue LVC.	
La praxis se materializa en la búsqueda constante de la relación entre estudio y prácticas socio-productivas en la escuela. Pero también en el <i>aspecto metodológico de la alternancia</i> entre Tiempo Escuela (TE) y Tiempo Comunidad (TC), que enfrenta el desarraigo y contribuye a comprender los procesos de formación y educación vinculados con la vida comunitaria, con los procesos políticos, sociales y económicos, favoreciendo que cada estudiante mantenga el vínculo orgánico con la base de su movimiento social. La alternancia tiene como base el diálogo entre las necesidades concretas de los movimientos sociales, de las comunidades de las cuales los estudiantes-militantes vienen, y los estudios y	

profundizaciones teóricas realizadas durante los Tiempos Escuela, permitiendo una relación de ida y vuelta entre la Escuela/Instituto y los territorios.
ORGANICIDAD
La organicidad permite construir el vínculo entre los procesos políticos y educativos, y combinar procesos colectivos e individuales. Ya que permite ejercitar nuevas capacidades para construir relaciones humanas, co-gestión política y construcción colectiva de los procesos educativos, por medio del ejercicio de la democracia directa, la participación y el compromiso en la toma de decisiones, y la distribución y realización de tareas colectivas.
Los estudiantes, a través de la organicidad, hacen parte de la construcción política, social, productiva y pedagógica de la propia escuela y/o instituto. La participación colectiva como método transmite concepciones y formas de hacer y de ser.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de LVC (2015)

Desde la perspectiva de fortalecimiento de los IALAs y de consolidación de un programa de formación común que dé unidad política y de acción a los mismos; y partiendo de los procesos de evaluación que se realizan en los IALAs por parte de LVC-Sudamérica, se señalan una serie de desafíos comunes y permanentes en todos ellos:

- 1) Garantizar la Agroecología en el campo de combate con el agronegocio, y como base para construir proyectos de emancipación humana, que contemplen la dimensión ecológica de la vida; 2) Consolidar la Agroecología como orientación para la producción de alimentos saludables, libres de agrotóxicos y transgénicos para conquistar la Soberanía Alimentaria; 3) Masificar la formación en Agroecología y multiplicar los líderes e intelectuales orgánicos de los movimientos sociales; 4) Garantizar la autonomía político-pedagógica, científica y material en la construcción y consolidación de estas escuelas e institutos; 5) Garantizar la continuidad y consolidación de las escuelas e institutos ya existentes; 6) Motivar investigaciones y estudios en el área de Agroecología que puedan aportar para la construcción de contrahegemonía; 7) Avanzar en la construcción de los principios de la formación política y agroecológica, a partir de la realidad concreta de cada experiencia; 8) Sistematizar los procesos político-pedagógicos de las escuelas e institutos de Agroecología, así como las experiencias socio-productivas y organizativas realizadas a partir de estas experiencias de educación (LVC, 2015:6)

Rosset (2017b) plantea que uno de los mayores desafíos de las diferentes iniciativas y experiencias de formación política y agroecológica (oficiales y autónomas o propias en todos sus niveles) es pensar cómo cada experiencia puede incidir a nivel local en la disputa territorial contrahegemónica, es decir, “cómo podrían funcionar como ejes de acción en los procesos territoriales para elevar la escala de la agroecología” (Rosset, 2017b:86). Esto implica pensar los procesos de formación y escuelas con una doble intencionalidad: por un lado, formar personas facilitadoras e impulsoras de procesos de transición agroecológica en los territorios, y por otro lado, que los propios cursos y escuelas sean pensados y desarrollados como *ejes articuladores e impulsores* de procesos sociales y productivos en los territorios, epicentros de expansión, experimentación e investigación para el fortalecimiento de la agroecología y la soberanía alimentaria a nivel local.

La importancia estratégica de la formación política y agroecológica y el aumento del número de experiencias de formación y escuelas campesinas de agroecología (oficiales y propias o autónomas) en las 5 regiones están haciendo que LVC discuta y valore dar nuevos pasos más allá de la masificación de la formación política y agroecológica. En los últimos años se viene discutiendo y valorando las posibilidades de construir un proceso de articulación internacional de las escuelas de agroecología de LVC buscando su fortalecimiento mutuo, pero también valorando de qué forma la articulación internacional de las escuelas podría fortalecer otros procesos de LVC. Para ello, se están organizando espacios de reflexión, debate y discusión específicos sobre el tema de las escuelas y procesos de formación política y agroecológica en LVC. Uno de ellos ha sido el Seminario Continental de los procesos de formación en agroecología de la CLOC, celebrado en la ENFF en septiembre de 2017.

Por tanto, es necesario considerar que la formación política ha sido parte de las estrategias de lucha de casi todas las organizaciones miembro de LVC, aunque en cada realidad los procesos de formación se han concretado de una forma diferente, dependiendo del país, tipo de organización y contexto socioeconómico y político. En ese sentido, algunas organizaciones de LVC han trabajado y profundizado más sobre la cuestión de la formación, contando con mayor acúmulo metodológico y pedagógico a través de la sistematización de sus experiencias, incluso generando propuestas teóricas y metodológicas desde sus prácticas.

En este sentido, es necesario reconocer el gran aporte que han realizado a nivel interno de LVC, las organizaciones de la CLOC y especialmente el MST, que al llevar a la práctica el internacionalismo durante toda su historia, ha contribuido con su experiencia metodológica y pedagógica en la construcción de muchos procesos formativos de LVC-Sudamérica así como en otras partes del mundo. Por su importancia en ese proceso y para poder seguir profundizando teóricamente sobre las propuestas pedagógicas campesinas y conocer de dónde proceden algunos de esos elementos o principios político pedagógicos comunes, presentes en muchos cursos y escuelas de LVC, dedicamos el siguiente capítulo a presentar y analizar la propuesta pedagógica del MST y su concepción de formación y educación política.

CAPÍTULO 3.

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL MST Y SU CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN/EDUCACIÓN.

Los sin tierra del MST se han desafiado a ser sujetos de una reflexión teórica sobre la pedagogía que experimentan y construyen.

Roseli S. Caldart

El MST es uno de los movimientos sociales más relevantes de la historia brasileña y de América Latina. Ha sido objeto de múltiples y variadas investigaciones, destacando en ese sentido que no solamente ha sido estudiado y analizado por investigadores/as externos al Movimiento¹²³, sino que internamente a lo largo de sus más de 30 años de historia han sido múltiples los esfuerzos realizados para producir conocimiento colectivo a través de la sistematización de sus experiencias. En los últimos años, gracias al acceso a la educación superior, muchos militantes Sin Tierra han realizado investigaciones desde diferentes miradas disciplinares y con foco en diferentes ámbitos (educativo, productivo, cultural, etc.).

Excede el objetivo de este trabajo hacer una presentación y explicación del MST y su realidad actual, a lo largo del trabajo iremos dando pinceladas de cuestiones históricas y recientes por ser significativas para la comprensión del tema en el que enfocamos este trabajo de investigación. En este capítulo nos centramos en la propuesta pedagógica construida por el MST y su concepción de formación y educación. Las preguntas que trataremos de responder son **¿Qué tipo de formación/educación persigue el MST y qué principios filosóficos y pedagógicos la caracterizan? ¿Cómo ha sido construida su propuesta pedagógica y cuales han sido las fases de esa construcción? ¿Cuáles han sido sus fuentes pedagógicas? ¿Qué diferencia el método pedagógico construido por el MST? ¿Qué lo hace emancipador y qué límites encuentra?**

¹²³ A lo largo de todo el capítulo se utiliza el término “Movimiento” para hacer referencia al MST y “movimiento” para hacer referencia al movimiento de la realidad.

Para buscar elementos que nos ayuden a responder estas preguntas se han utilizado varias fuentes bibliográficas: por un lado se han analizado documentos producidos por el MST¹²⁴ (Sector de Formación, Sector de Educación y Escuela Nacional Florestan Fernandes-ENFF); textos y publicaciones de Adelar Pizetta¹²⁵ (2007, 2014) y Roseli Caldart¹²⁶ (2004, 2010, 2012, 2013); y tesis de doctorado que analizan el trabajo educativo desarrollado por el MST, como son las investigaciones de Dalmagro (2010) que aporta amplia revisión bibliográfica y análisis críticos sobre la propuesta educativa desarrollada por MST y su implementación, y las investigaciones de Souza (2006) y Camini (2009) que también analizan el trabajo educativo desarrollado por el MST y su implementación en diferentes tipos de escuelas, escuelas de asentamientos y escuelas itinerantes respectivamente. A través del estudio y análisis de dichas fuentes bibliográficas hemos identificado diferentes elementos que nos ayudarán a responder las preguntas planteadas a nivel teórico sobre la propuesta pedagógica del MST y la concepción de formación y educación que le da sentido.

El capítulo se estructura en 4 apartados. En primer lugar se presentan las principales ideas que nos ayudan a entender la concepción de educación y formación construida por el MST. En segundo lugar las diferentes fases o periodos de construcción de la propuesta pedagógica del MST que está muy unida a su lucha por el derecho a una escuela del campo. En tercer lugar, se presentan las principales fuentes pedagógicas que han servido de base para ese proceso de construcción colectiva, siendo una de esas fuentes la sistematización de su propia experiencia de lucha por la tierra y por *ocupar la escuela*, que como veremos derivó en la formulación de la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra. Formulación que a pesar de surgir de la experiencia específica del MST ha servido como referencia política y pedagógica para la construcción de una corriente educativa más amplia en Brasil conocida como *Educación del Campo*, capaz de aglutinar a una gran pluralidad de agentes y movimientos sociales a nivel nacional. Para cerrar el capítulo se expone a grandes rasgos los diferentes cursos (oficiales y no oficiales) que nos ayudará a situar las dos experiencias educativas protagonizadas por el MST analizadas en la parte empírica de este trabajo de investigación.

¹²⁴ Fundamentalmente MST (1992, 1996, 1999, 2004, 2014a, 2014b) y ENFF (2005, 2009, 2016). Actualmente es posible acceder a la mayoría de estos materiales producidos por el MST en la *Biblioteca digital de la cuestión agraria brasileña*, donde se pueden descargar gran parte de las publicaciones que recopilan y divulgan internamente y externamente la reflexión teórico práctica colectiva sobre el trabajo educativo realizado por el MST. Ver <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>

¹²⁵ Adelar Pizetta del sector de formación y de la Dirección Nacional del MST.

¹²⁶ Roseli Salete Caldart, es una intelectual que tras años de colaboración con el MST pasó a ser militante y a formar parte del Sector de educación del MST, realizando importantes contribuciones para el proceso de elaboración y sistematización de la propuesta pedagógica del MST, como veremos en este capítulo.

Tal y como señalábamos en el segundo capítulo, el ámbito de los saberes y la construcción de conocimiento, lo educativo/formativo ha sido identificado como un territorio inmaterial a disputar, un ámbito de lucha prioritario por parte de las organizaciones de LVC. La disputa de los territorios educativos cada vez ocupa un lugar más importante en el quehacer de los movimientos campesinos, dicha disputa se lleva a cabo a través de experiencias que se construyen en base a sentidos y prácticas educativas contrahegemónicas, entendiendo que el ámbito educativo es fundamental para el fortalecimiento organizativo, para poder avanzar en mejores condiciones en sus propuestas y para disputar la hegemonía en el sentido común.

En el capítulo anterior también veíamos que algunas organizaciones de LVC han trabajado de forma destacada la cuestión de la formación, contando con mayor acúmulo pedagógico y metodológico a través de la sistematización de sus experiencias, incluso generando propuestas teóricas y metodológicas desde sus prácticas. Sin duda, la experiencia educativa/formativa del MST ha sido la más destacada dentro de LVC y el análisis de las fuentes y del proceso de construcción de su propuesta pedagógica nos parecía importante en el marco de este trabajo de investigación por su relevancia e impacto en el proceso de construcción de otras experiencias de formación de LVC. Pero también para visibilizar su aporte en relación al debate de la disputa de los territorios educativos en clave de disputa epistémica. Efectivamente un aporte fundamental de la experiencia educativa del MST ha sido visibilizar que la educación también es un territorio en disputa entre diferentes sentidos y prácticas educativas que confrontan diferentes concepciones de educación, de saber, de pedagogía, de agricultura, de sistema agroalimentario y de sociedad.

Aun siendo necesario reconocer los límites que presentan sus experiencias de formación y educación para enfrentar las lógicas de subordinación hegemónicas tanto en su relación con la institucionalidad educativa como a nivel interno, el MST como veremos en este capítulo a lo largo de su historia ha disputado sentidos y prácticas educativas (en procesos propios y en procesos desarrollados en colaboración con instituciones educativas oficiales), confrontando el modelo educativo hegemónico a través de experiencias educativas alternativas basadas en una matriz formativa integral, campesina y popular, y en una concepción de educación, de escuela y universidad contrahegemónicas. En ese sentido, entendemos que profundizar teóricamente en la experiencia educativa del MST puede aportar elementos a tener en cuenta por otras organizaciones de LVC en la disputa inmaterial relacionada con el ámbito educativo, de los saberes y la producción de conocimiento.

Por todo ello, cerramos el bloque teórico con este tercer capítulo contando el proceso que ha llevado a la formulación teórico-práctica de la propuesta pedagógica del MST. Como decíamos, veremos más adelante cómo las ideas presentadas de forma genérica en este capítulo se reflejan y concretan en las experiencias descritas y analizadas en la parte empírica de este trabajo (capítulo 4 y 5) experiencias que se orientan por los principios y dimensiones que caracterizan la propuesta pedagógica del MST.

1. Aproximación a la concepción de formación y educación construida por el MST.

A lo largo de este trabajo recurriremos varias veces a una idea que es importante tener presente: para comprender cualquier espacio o proceso del MST es importante conocer la naturaleza, objetivos y la historia de lucha que lo ha ido conformando en sus más de 30 años de historia. En este apartado apenas se destacan algunas ideas generales sobre la concepción de formación y educación construida por el MST, ideas que nos ayudan a aproximarnos al tema y que en los siguientes apartados iremos desarrollando, para entender cómo se han ido conformando desde una perspectiva histórica y procesual. En el bloque de análisis de experiencias podremos ver como se concretan e implementan en experiencias educativas concretas.

El MST se plantea desde su fundación en 1984 que para alcanzar sus objetivos estratégicos *Tierra, Reforma Agraria y Transformación Social* era fundamental ocuparse de los procesos de educación y formación política de sus integrantes. Cuestión que tuvo presente, porque tal y como veremos en este capítulo, el MST para entender la realidad y definir cómo actuar en ella acostumbra a *mirar atrás, adelante y a los lados*. Mirar atrás le sirvió para aprender de la experiencia histórica acumulada por diferentes procesos organizativos, políticos y luchas populares que le precedieron. De esa forma supo entender que la lucha por el derecho a la tierra iba necesariamente de la mano de la lucha por otros derechos fundamentales, como el derecho a la educación pública en todos sus niveles, desde la educación infantil hasta la universidad¹²⁷.

También supo aprender de las luchas precedentes que para fortalecer su organización y para construir una lucha realmente transformadora y duradera era fundamental que el propio MST se ocupase de los procesos de educación y formación política de sus

¹²⁷ En sus más de 30 años de lucha el MST para garantizar el derecho a la educación ha puesto en marcha “más de 2.000 escuelas públicas en campamentos y asentamientos que garantizan el acceso a la educación de más de 200.000 niños/as, jóvenes y adultos Sin Tierra. Gran parte de los educadores/as que actúan en estas escuelas fueron formados por el propio Movimiento, cerca de 50.000 jóvenes y adultos alfabetizados en todo el país, actualmente existen más de 100 cursos de graduación en colaboración con Universidades Publicas” (MST, 2014b:4). A pesar de ello, desde el año 2000 hay un proceso impulsado por instancias gubernamentales de cierre de escuelas rurales en todo Brasil, que ha tomado mayor fuerza en los últimos años tal y como veremos más adelante.

integrantes. Pero no cualquier tipo de formación y educación, era necesario atender desde el principio y de forma permanente las necesidades de formación política de sus militantes, dirigentes y bases sociales, desde una concepción de formación política que respondiese a la realidad de su lucha y a sus necesidades ideológicas y organizativas en cada momento. Pero, *¿Cuál es la concepción de formación política del MST?* Adelar Pizetta, del sector de formación del Movimiento lo expresa así:

El MST entiende la formación como un proceso permanente y sistemático, dinámico y amplio, que siempre debe estar vinculada a la estrategia de la organización. Es decir, la formación tiene la tarea de contribuir, clarificar y consolidar la estrategia, y los objetivos del Movimiento, que se relaciona con un conjunto más amplio de fuerzas en la sociedad. Busca desde el punto de vista teórico práctico, aproximar los desafíos y objetivos más inmediatos, con los desafíos y objetivos de largo plazo, de forma articulada, como aspectos de un mismo proceso de lucha política (Pizetta, 2014:15).

La formación política para el MST ha estado y está por tanto, íntimamente *relacionada con las necesidades orgánicas del Movimiento*, es decir, existe un amplio proceso de formación política de sus militantes, desde las bases acampadas hasta sus dirigentes nacionales para garantizar la unidad política e ideológica, así como para el desarrollo de la conciencia político-organizativa y la superación de los desafíos inmediatos y de largo plazo (Pizetta, 2007). Es necesario tener en cuenta que mantener la unidad política e ideológica en un movimiento social de las características del MST no ha sido ni es un desafío fácil, una organización de masas que desde su surgimiento no ha dejado de crecer y expandirse en una realidad nacional profundamente diversa y desigual en muchos sentidos, cuestión que también se refleja a lo interno del Movimiento y ha marcado su historia y su identidad¹²⁸.

Acompañando el proceso de crecimiento y expansión del propio movimiento, se fueron conformando y definiendo colectivos y estructuras organizativas que se ocupasen de las tareas y actividades¹²⁹ entre ellas las tareas de formación política y educación:

La formación política no es un acto espontáneo y voluntarista. Por el contrario, requiere planificación, preparación, intencionalidad, pues ella no se produce si no hay quien la piense, organice y ejecute. Es necesario, por lo tanto, que las organizaciones creen colectivos, espacios y estructuras que posibiliten el desarrollo de tales acciones (Pizetta, 2014:16).

¹²⁸ En enero de 2014 el MST cumplió 30 años. Durante su existencia fueron realizadas millares de acciones y ocupaciones de tierras para la desapropiación de grandes propiedades de tierra improductiva. Organiza a más de 1,5 millones de personas, está presente en más de 1.200 municipios, localizados en 24 estados, de los 27 que componen la República Federativa de Brasil. Cerca de 370.000 familias están asentadas en 7,5 millones de hectáreas de tierra conquistadas como resultado de las ocupaciones (MST, 2015). Para una aproximación a la historia del MST se recomienda la lectura de Stedile y Fernandes (2012).

¹²⁹ Actualmente el MST tiene los siguientes colectivos y sectores: salud, derechos humanos, género, educación, cultura, comunicación, formación, proyectos y finanzas, producción, cooperación y medio ambiente, frente de masas, juventud y relaciones internacionales.

Esto explica que desde el surgimiento del MST existiera un colectivo que se encargaba de las actividades y tareas de formación política e ideológica de las y los militantes, al que se llamó *sector de formación*. Como veremos en el siguiente apartado el *sector de educación* surge años más tarde, en 1988, para ocuparse fundamentalmente de la educación oficial, es decir, de garantizar y luchar por el derecho a la alfabetización y a la escolarización de la población del campo en todas sus edades y niveles.

Como veremos a lo largo de este trabajo las estructuras generadas, debates, preocupaciones, focos de reflexión y trabajo del sector de formación y del sector de educación del MST, han ido cambiando en función de una combinación de factores y necesidades internas del propio MST y en función de factores marcados por los cambios en el contexto educativo y sociopolítico del país. Cambios que han generado una creciente aproximación entre el sector de formación y el sector de educación. Según Caldart (2004) esta tendencia de aproximación entre sectores y concepciones de educación y formación se empieza a manifestar a finales de los años 90 y ha ido en aumento desde entonces, aunque cada sector mantenga sus espacios, tareas específicas, instancias y estructuras orgánicas.

Históricamente nacieron como sectores separados, siendo la formación una dimensión central de actuación del Movimiento, como uno de los principales aprendizajes heredados de luchas y organizaciones populares anteriores. Pero la trayectoria del MST fue produciendo un alargamiento tal de las concepciones y tareas tanto de formación como de educación, que hoy (1999) en muchos momentos se entrelazan, aunque sin perder su especificidad. En la práctica, el centro de preocupación de ambas está en la formación humana, desdoblada en cuestiones específicas de formación de los sujetos Sin Tierra y de los luchadores del pueblo [...] Hay una tendencia de ajuste en las concepciones: *formación* en el MST no es sólo formación política e ideológica de militantes sin tierra jóvenes y adultos; *educación* no es sólo escolarización (Caldart, 2004:284. Cursivas propias).

Otra de las cuestiones que aprendió el MST mirando atrás y a los lados, y que se refleja de diferentes formas tanto en los documentos más recientes como en los más antiguos del sector de formación y educación analizados es que *la formación y la lucha caminan conjuntamente*. Esta frase trata de sintetizar una cuestión que permea el conjunto de actividades formativas del MST, la necesaria articulación y el *movimiento permanente entre práctica-teoría-práctica*, es decir la dinámica de la *praxis* que se genera al ser parte de una organización en lucha permanente. Rosana Fernandes de la Coordinación Político Pedagógica de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) lo expresa así:

Para el MST, el proceso de formación se da desde la inserción de la persona, sea en edad infantil, joven o adulta, en el proceso organizativo de la lucha por la tierra. Y una de las cuestiones más fuertes en ese proceso de formación es el proceso de ocupación.

Nosotros decimos que ocupar el latifundio, ocupar edificios públicos es una forma de lucha y de formación al mismo tiempo, *la lucha y la formación caminan conjuntamente*. Y a partir de ahí, esos sujetos, hombres y mujeres, jóvenes y adultos van fortaleciendo su identidad de ser luchadores, de estar en una organización como el MST (ENFF, 2016, cursivas propias).

De las palabras de Rosana, se desprenden otras dos cuestiones que caracterizan la concepción de formación del MST. La formación política se entiende como un *proceso permanente y colectivo*. *Proceso permanente* porque no se trata de una concepción de formación restringida a la realización de cursos o estudios teóricos, aunque estos sean considerados parte importante de este proceso. La formación se entiende como un proceso mucho más amplio, proceso que se produce en diferentes momentos y espacios de la vida militante y organizativa como son las reuniones, acciones de denuncia y movilización de calle, encuentros y espacios de articulación, trabajos manuales colectivos, seminarios, cursos, momentos de celebración, etc. Por tanto para el MST la formación es necesariamente un *proceso permanente y colectivo*. Por tanto, el enraizamiento o vínculo con un colectivo organizado es una parte fundamental del proceso de formación.

Un proceso permanente y colectivo por medio del cual las personas que comulgan con un mismo proyecto se cualifican y cualifican la intervención en la realidad, proceso que no se restringe a la acción individual, sino que es producto de la colectividad. La formación en esa perspectiva sucede en diferentes momentos (Dalmagro, 2010: 143).

Sandra Dalmagro, señala otra característica de la concepción de formación política del MST, *la búsqueda de una formación integral entendiendo la formación política como formación humana*, esto responde al propio proceso histórico del MST y a sus objetivos estratégicos. Tal y como afirmaba Rosana y como se desprende de todos los documentos analizados, la experiencia más densa y rica de formación política que un Sin Tierra vive es el proceso de ocupación de la tierra. La vida en el campamento implica aprender la importancia de la organización colectiva para sobrevivir, para resistir y conquistar la tierra, para enfrentar el poder del agronegocio. Pero tal y como el propio MST ha constatado, esa formación debe continuarse después de la conquista de la tierra en la fase de asentamiento, ya que el objetivo estratégico de la transformación social no acaba con la conquista de la tierra, como decíamos hay muchos derechos sociales y políticos que van de la mano de éste y muchas dinámicas y lógicas sociales que transformar para no reproducir los trazos de la sociedad capitalista, patriarcal y colonial.

En este sentido, la transformación social es una búsqueda constante por la emancipación humana, un proceso sin fin, que implica estar siempre alerta porque no hay aprendizajes

definitivos, y también implica necesariamente transformaciones en múltiples dimensiones de las personas (lo racional e ideológico, lo emocional, lo personal, lo colectivo, lo material, lo subjetivo, los valores, la ética, el arte, la cultura, etc.). Por ello como veremos en los siguientes apartados los métodos de formación y de organización de las escuelas y los cursos que siguen la propuesta pedagógica del MST tratan de ser lo más integrales posibles.

Otra característica identificada con fuerza en la concepción de formación política del MST, y que también se desprende de la frase de Rosana *la formación y la lucha caminan conjuntamente* es “el principio materialista histórico dialéctico de que es la materialidad la que forma la consciencia” (Dalmagro, 2010:145). Efectivamente la concepción de formación política del MST hunde sus raíces en la teoría marxista según la cual las personas se forman por las relaciones sociales que establecen entre sí y con su medio. Por ello la importancia de avanzar en la construcción de nuevas formas de trabajo, nuevas formas de convivencia y nuevas relaciones sociales en los campamentos y asentamientos. Por ello estas cuestiones también se trabajan a través de la propuesta pedagógica que orienta sus escuelas y cursos, como veremos posteriormente.

Por tanto, la formación política es entendida por el MST desde una perspectiva marxista y en consecuencia es entendida como un *proceso eminentemente práctico pero necesariamente vinculado a la teoría*, comprendiendo de esta forma que toda práctica está basada en una teoría y que la teoría es un recurso indispensable para cualificar y transformar la práctica; de ahí la atención e importancia dada por el MST tanto a los cursos oficiales como a los cursos propios o autónomos, por ser espacios y momentos de acceso a la teoría, a la ciencia, y a la profundización teórica. A partir de la práctica “tener acceso a la teoría para que posibilite reorientar, corregir, volviendo a la práctica, construyendo así un movimiento permanente práctica-teoría-práctica” (MST, 1991:44 citado en Dalmagro, 2010:145).

Efectivamente, la formación teórica para el MST no es un fin, sino un momento imprescindible e indisociable de la lucha por la transformación de la sociedad, la formación tiene un claro sentido de articulación entre práctica y teoría, considerando la lucha concreta, o sea la práctica, como algo central, un punto de partida y llegada (Dalmagro, 2010) dentro de la necesaria articulación y movimiento dialéctico permanente entre práctica-teoría-práctica.

Como señalábamos antes, la concepción de formación política y de educación del MST se ha ido aproximando de forma creciente, son concepciones íntimamente articuladas entre sí. En realidad no podía ser de otra manera, ya que también la concepción y objetivos de la educación del MST son inseparables de su historia de lucha y objetivos estratégicos, o sea, los principios por los cuales se orienta la propuesta educativa del MST no son de la educación del MST, sino del Movimiento (Caldart, 2004).

Nuestro proyecto de educación ha sido elaborado entorno a principios o líneas de acción, como forma de respetar las diferentes realidades, al tiempo que se estimula la reflexión creativa sobre cómo implementar en la práctica estos principios, y mantener la unidad nacional de actuación, tal y como sucede en el conjunto de dimensiones de lucha del MST (Itterra, 2005:234).

Ta y como explica Joao Pedro Stedile los *principios organizativos del MST* son principios resignificados que procedían de organizaciones que antecedieron al MST:

Al inicio del Movimiento los principios fueron la forma de considerar los aprendizajes de luchas y organizaciones anteriores: no eran normas deliberadas pero tampoco eran sugerencias; eran principios, o sea, aquello que, si fuese respetado, nos ayudaría a avanzar. Fue así que surgieron los principios organizativos del MST¹³⁰. Difundir principios y pensar que naturalmente se realizarían sería idealismo. Pero en el método de los principios está el carácter dialéctico de nuestro Movimiento. Definimos los objetivos y principios y de ahí el proceso se va adecuando a la realidad, con sus contradicciones y ritmos diferentes [...] No nos preocupa la homogenización porque es justamente la diversidad de la implementación de los principios lo que da riqueza a nuestro proceso. La realidad va interaccionando con los principios y generando nuevas síntesis (Caldart, 2004: 264).

Por tanto, siguiendo el método de los principios y respetando el carácter dialéctico del MST fueron formulados los principios de la educación del MST recogidos en el *Cuaderno de Educación n°8 (MST, 1996)* que llevó por título *Principios de la Educación en el MST* que se presentan en la siguiente tabla. Será en el siguiente apartado donde veremos en qué contexto surgen, cómo fueron definidos y cómo han orientado el trabajo educativo del MST.

Tabla 8. Principios de la Educación en el MST	
Principios Filosóficos	Principios Pedagógicos
1) Educación para la transformación social: educación de clase, masiva, orgánica al MST, abierta al mundo, dirigida a la acción, abierta a lo nuevo. 2) Educación para el trabajo y la cooperación.	1) Relación entre práctica y teoría. 2) Combinación metodológica entre procesos de enseñanza y de capacitación. 3) Oralidad como base de producción de conocimiento. 4) Contenidos formativos socialmente útiles.

¹³⁰ Los principales principios organizativos del MST son: Dirección colectiva, división de tareas, equidad de género en la composición de instancias, autonomía, planificación, disciplina y respeto a las decisiones colectivas, crítica y autocrítica, estudio, vinculación permanente con las bases, entre otros.

<p>3) Educación dirigida a las diferentes dimensiones de la persona humana.</p> <p>4) Educación con/para valores humanistas y socialistas.</p> <p>5) Educación como un proceso de formación/transformación humana permanente.</p>	<p>5) Educación para el trabajo, a través del trabajo.</p> <p>6) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos.</p> <p>7) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos.</p> <p>8) Vínculo orgánico entre educación y cultura.</p> <p>9) Gestión democrática del proceso educativo.</p> <p>10) Auto-organización de las y los estudiantes.</p> <p>11) Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores y educadoras.</p> <p>12) Actitud y habilidad de investigación.</p> <p>13) Combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Cuaderno de Educación nº8 (MST, 1996)

En sentido amplio podemos decir que para el MST *educar es formar para transformarse y transformar la sociedad*. Encontramos esa idea expresada de diferentes modos en todos los documentos consultados para la redacción de este capítulo. En un texto publicado por el sector de educación en el año 2001 que lleva por título *nuestra concepción de educación y de escuela* se explica que:

En nuestra trayectoria de lucha y organización de los trabajadores del campo fuimos construyendo una concepción de educación [...] aprendimos que el proceso de formación humana vivenciado por la colectividad Sin tierra en lucha, es la gran matriz para pensar una educación centrada en el desarrollo del ser humano y preocupada con la formación de sujetos de transformación social y de la lucha permanente por dignidad, justicia y felicidad [...] educación no es sinónimo de escuela, es mucho más amplia porque se refiere a la complejidad del proceso de formación humana (Itterra, 2005:233).

El MST concibe la escuela como un espacio de formación humana integral, en ese sentido se propone inicialmente “desenvolver una propuesta de educación que proporcione conocimientos y experiencias concretas de transformación de la realidad, a partir de los desafíos del asentamiento o campamento, preparándose crítica y creativamente para participar de los procesos de transformación de la sociedad” (MST, 1991 citado en Dalmagro, 2010:228).

Dalmagro a través de su tesis de doctorado realiza una investigación sobre la trayectoria del trabajo educativo en el MST. No analiza ninguna experiencia concreta ni se centra en un nivel concreto de enseñanza, desde una mirada retrospectiva analiza el sentido o finalidad que le han sido atribuidos a la educación y a la propuesta escolar del MST por diferentes investigadoras/es y militantes del sector de educación que han participado de esa construcción colectiva de diferentes formas.

La autora a través de su estudio constata que el sentido atribuido a la educación por el propio Movimiento va mucho más allá de la escolarización, como se acaba de señalar, el sentido más amplio es el de contribuir a la consecución de uno de sus objetivos estratégicos, es decir la transformación social, siendo fundamental para ello articular la

escuela y la lucha del MST “la escuela debe ser ocupada y transformada, colocándola en sintonía con el proceso de cambio en el que el MST se sitúa. Debe estar articulada a las luchas del Movimiento social” (Dalmagro, 2010:233). En relación a la concepción escolar, la autora señala que la propuesta de educación del MST, es muy amplia, abordando innumerables aspectos, que en realidad reflejan que la escuela es repensada de manera integral por el MST “es todo el sistema escolar lo que se encuentra en cuestión y reelaboración en el MST” (Dalmagro, 2010:274).

Veamos en el siguiente apartado las diferentes fases o periodos de la construcción teórica colectiva de la propuesta educativa del MST, para luego explicar las diferentes fuentes y corrientes pedagógicas que han alimentado y enriquecido este proceso de construcción colectiva.

2. Fases del proceso de elaboración teórica de la propuesta pedagógica del MST y de su lucha por el derecho a una escuela del campo.

Tal y como se indicaba al inicio de este capítulo, el proceso colectivo de elaboración teórica de la propuesta pedagógica del MST es inseparable de la historia del Movimiento y del proceso de lucha por el derecho a una escuela del campo. Este proceso ha conseguido incidir de diferentes formas en todos los niveles educativos, desde la educación infantil, la educación primaria y secundaria, educación de jóvenes y adultos, educación profesional, y la educación superior universitaria (grado y posgrado), incluyendo diferentes áreas disciplinares como son derecho, servicios sociales, educación del campo, historia y agronomía, entre otras. El MST ha realizado un amplio trabajo educacional en sus más de treinta años de historia; sus Escuelas, centros de formación y cursos se localizan en diferentes asentamientos, campamentos, y también se realizan en colaboración con universidades y otras instituciones educativas en todo el territorio nacional.

Tal y como señalábamos anteriormente, un aporte fundamental de la experiencia educativa del MST ha sido visibilizar que el ámbito de la educación y los saberes también es un territorio en disputa. Disputa entre diferentes sentidos y prácticas educativas que confrontan diferentes modelos y concepciones epistémicas, de educación, de pedagogía, de sistema agroalimentario y de sociedad.

Efectivamente en el marco de este trabajo de investigación planteamos que entender cómo se construye la hegemonía y la dominación en el ámbito agroalimentario, está necesariamente vinculado a conocer cómo operan estas lógicas en el ámbito de los

saberes y en los centros de producción de conocimiento. La apropiación de los saberes, y de los centros educativos y académicos para ponerlos al servicio de los intereses de las corporaciones transnacionales es un hecho cada vez más naturalizado.

Como veíamos anteriormente, Claudia Korol (2010) plantea que esta cuestión lleva a los movimientos sociales populares a enfrentar al menos dos desafíos: en primer lugar, realizar una reflexión crítica sobre la historia de la educación y el modelo educativo que ha logrado hegemonizarse a nivel global, analizando cómo la educación ha sido una herramienta fundamental en la creación de consenso hacia las políticas dominantes en los diferentes periodos históricos; en segundo lugar, abordar la necesaria crítica a las bases epistemológicas de todas las ciencias, que han convertido a las universidades y centros de investigación públicos en sucursales que responden a los intereses de las grandes corporaciones. Las prácticas académicas visibilizan la colonización de los saberes por las corporaciones transnacionales, ya que son éstas las que financian en gran medida los centros de investigación e innovación de diferentes ámbitos de conocimiento (Korol, 2010). En otro texto, Korol (2007) también destaca la importancia de analizar los procesos educativos populares del pasado y contemporáneos, tanto los exitosos como los no tan exitosos, desde una perspectiva no idealizadora y suficientemente crítica para que nos permita identificar los aciertos y límites también desde esta perspectiva entrelazada de diversas opresiones y luchas, para así comprender mejor la historia de las luchas contrahegemónicas protagonizadas por los movimientos populares y su vinculación con la disputa epistémica y educativa.

De ahí la importancia de conocer el proceso de elaboración teórica de la propuesta pedagógica del MST y de su lucha por el derecho a una escuela del campo, de ahí la importancia de construir procesos formativos que visibilicen la necesaria disputa de los territorios educativos, que enfrenten un sistema de conocimiento que, además de invisibilizar diferentes saberes, impide entender de manera integrada e histórica el contexto material y cultural en el que se desenvuelven los procesos de resistencia y de construcción de propuestas contrahegemónicas. Procesos formativos que posibiliten la deconstrucción de diferentes formas subordinadoras y opresoras, para historiarlas, desnaturalizarlas, y que proporcionen herramientas y oportunidades para construir pensamiento y prácticas contrahegemónicas cada vez más integrales y emancipadoras, en los ámbitos personales, organizativos y sociales. En ese sentido profundizar en la experiencia educativa del MST en el marco de este trabajo resulta relevante, ya que aporta aprendizajes importantes a tener en cuenta por otras organizaciones de LVC, en

la disputa inmaterial relacionada con el ámbito educativo, de los saberes y la producción de conocimiento.

Caldart (2004) utiliza la expresión *ocupar la escuela* para hacer referencia a este largo proceso protagonizado por el MST de disputa de territorios educativos, de lucha por el derecho a una escuela del campo en un doble sentido. Por un lado, se refiere a ocupar la escuela por ser como la tierra, un derecho negado no solo a los Sin Tierra, sino a las poblaciones y comunidades que viven y trabajan en las áreas rurales. En Brasil, el hecho de que el MST haya luchado y conseguido, junto a otros movimientos sociales del campo, entrar primero en la escuela y luego en la universidad, ha sido considerado una acción casi tan radical como la de ocupar latifundios, de ahí viene la expresión *ocupar el latifundio del conocimiento* (Caldart, 2004) para hacer referencia a este proceso.

Por otro lado, con la expresión *ocupar la escuela* Caldart se refiere a que esa ocupación implica también un proceso de transformación de la misma, tratando de producir en ella una propuesta de educación acorde con las necesidades de estudio y formación de todos los sujetos que de ella participan, y que por tanto justifica la decisión de ocuparla. En ese sentido Caldart, plantea una cuestión muy importante, el carácter procesual y plural de ese proceso de ocupación y transformación de la escuela, siendo necesario tener en cuenta que no se trata de un proceso concluido ni lineal, ya que hay avances y retrocesos continuos, ni que esté en marcha en todos los campamentos o asentamientos del MST.

Muchas familias sin tierra conviven con la escuela pero no llegaron todavía a ocuparla. La ocupación de la escuela no es una consecuencia directa de la ocupación de la Tierra, pero se constituye como una posibilidad histórica [...] de una larga sinfonía con instrumentos, tiempos y movimientos diferentes y combinados (Caldart, 2004: 228)¹³¹.

Caldart (2004) plantea además que el proceso de ocupación de la escuela del MST enfatizó dos cuestiones, la formación de *sujetos de derechos* y la necesidad de *organizar una colectividad para conquistarlos* (el colectivo de educación del MST). Estas cuestiones ya eran trabajadas en el proceso de ocupación de la tierra a través de la organización de los campamentos, pero con este proceso se trasladaban al ámbito del

¹³¹ Tal y como denuncia el propio MST desde el año 2000 hay un proceso impulsado por instancias gubernamentales de cierre de escuelas rurales en todo Brasil, que ha tomado mayor fuerza en los últimos años y que supone un gran retroceso. Según datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones educacionales Anísio Texeira (Inep) en el año 2014 más de 4.084 escuelas del campo cerraron sus puertas. En los últimos 15 años fueron más de 37.000 en el medio rural de todo el país. Eso equivale a ocho escuelas por día cada año. En 2014 fueron cerradas 872 escuelas solo en el Estado de Bahía. Para profundizar sobre esta cuestión ver <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>

derecho a la escuela y la educación. Hay muchos materiales que aluden a esta cuestión, por ejemplo una conocida canción infantil del MST en la que se afirma “no voy a salir del campo para poder ir a la escuela. Educación del Campo es un derecho y no limosna” (ENFF, 2016).

En cualquier caso y como veíamos en el punto anterior, el mayor sentido atribuido a la educación por el propio Movimiento es el de la transformación social (Dalmagro, 2010). Sandra Dalmagro, investigadora y militante del MST en su tesis de doctorado constata que las reflexiones sobre la escuela, la forma escolar, los niveles y modalidades educacional es desarrollados en la historia del MST acompañan la lucha general de este Movimiento. Demuestra que existe una gran sintonía entre los desafíos y necesidades del MST en cada periodo y las cuestiones educativas que se iban debatiendo y desarrollando, y su relación dialéctica con el contexto más amplio en el que se daban, marcado por las problemáticas específicas del ámbito educativo brasileño y del país en cada momento.

Aunque excede el objetivo de este trabajo detenernos a describir y analizar en detalle cada una de las fases y periodos de este proceso, cuestión que además ya ha sido realizada de diferentes modos por Caldart (2004), Souza (2006), Camini (2009) y Dalmagro (2010). Sí resulta importante tener una visión general del conjunto de este proceso, por ello dedicamos este apartado a exponer brevemente cuales han sido las principales fases del mismo y los principales debates y cuestiones que han marcado cada fase. Las cuatro autoras citadas, realizan diferentes periodizaciones sobre la historia del MST vinculada al proceso de lucha por el derecho a una escuela del campo y la construcción de su propuesta pedagógica. Describen, documentan y analizan ese proceso de construcción que conjuga el proceso de lucha por garantizar el derecho a la educación, con el proceso de construcción de una propuesta de educación y *escuela diferente* a la hegemónica, primero para las escuelas de los asentamientos del MST y posteriormente para las Escuelas del Campo¹³².

Existe una gran diversidad de concepciones y posibles periodizaciones pero para exponer de forma resumida el desarrollo cronológico de ese proceso, tomaremos como

¹³² Por ejemplo, Caldart (2004, 2010) hace una periodización parecida a la de Dalmagro (2010) pero puede resultar más confusa por no establecer fechas, plantea cinco concepciones diferentes de escuela presentes en la trayectoria del MST, *escuela diferente*, *escuela de asentamientos*, *escuela del MST*, *pedagogía del movimiento* y *escuelas públicas del campo*. Por otro lado Souza (2006) identifica diferentes momentos pero referidos a la lucha por escuela pública en los asentamientos del MST. Los diferentes estudios y análisis consultados son complementarios y no expresan antagonismos de fondo, las diferencias en las periodizaciones establecidas tienen que ver con el enfoque utilizado por cada autora, siendo el enfoque y periodos utilizados por Dalmagro (2010) el que mejor se ajusta a los objetivos del presente trabajo.

referencia las fases o periodos que establece Dalmagro (2010) por ser la periodización más completa y actualizada que hemos encontrado en la revisión bibliográfica realizada en este trabajo. Emplearemos también documentos del propio MST y elementos señalados por Caldart (2004), Souza (2006) y Camini (2009) para caracterizar de forma más completa y plural cada una de estas fases.

Dalmagro (2010) establece *cinco fases* para exponer los diferentes periodos del proceso de elaboración teórica colectivo de la propuesta educacional del MST. La autora aclara que las fechas utilizadas deben interpretarse como referencias aproximadas para marcar momentos en los que aparecen nuevos debates, ideas, focos de trabajo que caracterizan cada periodo para una mejor comprensión cronológica del proceso. Además, los momentos que establece buscan reflejar los posicionamientos y debates asumidos por el MST como organización política en cada periodo.

2.1. Primera fase de 1979 a 1991

Esta fase abarca el periodo de constitución del MST, en el que la necesidad objetiva de escuela se articulaba con la necesidad de una escuela sintonizada con su lucha y con la realidad de los campamentos, es decir la necesidad de construir una *escuela diferente*.

Tal y como señalan Caldart (2004) y Dalmagro (2010) la necesidad de luchar por la escuela, y que esa escuela fuera una *escuela diferente* no surge de una premeditación político ideológica, surge de una necesidad muy concreta de las familias primero de los campamentos y después de los asentamientos. Ambas autoras señalan una serie de factores iniciales que explican esta necesidad: la existencia de niñas y niños en edad escolar en los campamentos (la lucha del MST implica a toda la familia), la forma de lucha por la tierra a través de ocupaciones que implican grandes desplazamientos geográficos de toda la familia y la larga duración del proceso de campamento, entre otros. El registro de las primeras actividades muestra que el objetivo inicial era ayudar a las niñas y niños acampados a comprender la situación que estaban viviendo, ocupar su tiempo con actividades lúdicas y trabajar cuestiones básicas de su edad escolar (Caldart y Schwaab, 1990 citado en Dalmagro, 2010). De estos factores se origina la preocupación y necesidad de trabajar la cuestión escolar, antes incluso de la fundación en 1984 del MST.

Según Caldart (2004) al analizar los primeros años de este proceso, es necesario tener en cuenta al menos tres cuestiones:

- a) Las Familias Sin Tierra se movilizaron (y se movilizan hoy en día) por el derecho a acceder a una escuela y por la posibilidad de que esa escuela sea diferente a la escuela hegemónica.
- b) El MST, presionado por la movilización de las familias acampadas y de las profesoras de las escuelas que surgieron en los campamentos durante los primeros años de lucha del Movimiento¹³³, decidió asumir la tarea de articular internamente esa movilización¹³⁴ produciendo una propuesta pedagógica específica para las escuelas conquistadas, además de formar educadoras y educadores para trabajar en esa perspectiva. La **creación del Sector de Educación del MST** formaliza el momento en el que esa tarea fue intencionalmente asumida de forma orgánica por el MST¹³⁵.
- c) A través de este proceso, el MST incorporó el trabajo con la educación escolar en su dinámica cotidiana y orgánica en dos sentidos: por un lado *todo campamento y asentamiento del MST tenía que tener escuela y de preferencia que no fuera una escuela cualquiera*¹³⁶; y por otro lado, *la escuela pasó a ser entendida como una cuestión política*, es decir como parte de la estrategia de lucha por reforma agraria y transformación social y por tanto vinculada a las

¹³³ Las primeras iniciativas educativas de las que existen registros, sucedieron en el emblemático campamento *Encrucilhada Natalino*, en Rio Grande del Sur, iniciado a finales de 1980 (Caldart, 2004).

¹³⁴ Según Caldart (2004) en los primeros campamentos la presencia de profesoras y madres que se hicieron cargo de la educación de las niñas y niños se podría decir que fue una coincidencia. Después se volvió una articulación planificada y realizada por los *equipos de educación* en los campamentos y asentamientos que luego se articularon en *Colectivos Estatales de Educación*. Este proceso de organización ascendente fue el que se dio en los Estados de la región sur donde surgió el MST, el proceso en los Estados donde el MST se fue expandiendo el proceso de organización fue descendente. En el caso de los campamentos de Rio Grande del Sur y Paraná, la experiencia actual de las *Escuelas Itinerantes* (reconocidas oficialmente desde 1996 por el Consejo Estatal de Educación) permite que la propia escuela llegue y se mueva junto con las familias Sin Tierra durante el proceso de campamento. Para profundizar sobre las escuelas itinerantes consultar Camini (2009) donde la autora sistematiza y analiza la experiencia de las escuelas Itinerantes desde 1997 a 2009.

¹³⁵ El proceso de creación del Sector de Educación se inicia tras el Primer Encuentro Nacional de Profesores de Asentamientos en julio de 1987, principalmente a partir de 1988 acompañando el proceso de estructuración del MST en sectores, y culmina una década después, en el I Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria celebrado en Brasilia en julio de 1997. La principal función del Sector de Educación del MST fue, y sigue siendo, articular y potenciar las luchas y experiencias educativas existentes, al mismo tiempo que incentiva ese trabajo en los campamentos y asentamientos nuevos y en aquellos donde todavía no ha surgido. Los encuentros nacionales de profesores de asentamientos iniciales se transformaron en las reuniones del Colectivo Nacional de Educación del MST, instancia máxima de decisión del sector de educación hasta hoy (Caldart, 2004).

¹³⁶ El primer registro de escuela de asentamiento es de 1984 en el Estado de Espírito Santo. Se trata de la sistematización y análisis de la historia de la educación en los asentamientos de Espírito Santo, recogida en el Trabajo Fin de Master de Pizetta, Adelar (1999) titulada *Formación y praxis de los profesores de escuelas de asentamientos: la experiencia del MST en Espírito Santo*. Precisamente fue en el Estado de Espírito Santo donde se realizó el Primer Encuentro Nacional de Profesores de Asentamientos en julio de 1987 (Caldart, 2004)

preocupaciones y discusiones más amplias del MST con la formación humana de sus sujetos.

Efectivamente, la escuela inicialmente no era identificada como espacio a ser transformado y politizado, esa preocupación empieza a surgir a finales de los años 80, como consecuencia de la lucha concreta emprendida por el MST, es decir, fue la experiencia de lucha vivida en los campamentos, así como las necesidades organizativas para sostener y fortalecer su proyecto político las que impulsaron la construcción de la propuesta de educación del MST.

Tal y como señala Dalmagro (2010) a inicios de los años 90, ya existen registros que evidencian que la escuela se piensa y comienza a estar articulada orgánicamente a la lucha del MST, apareciendo como espacio e instrumento de lucha fundamental para vincular el conocimiento y el proceso educacional de las escuelas a la organización de los campamentos y asentamientos y a la formación de militantes (Dalmagro, 2010).

Trasformar las escuelas de primer grado de los asentamientos en instrumentos de transformación social y formación de militantes del MST y otros movimientos sociales con el mismo proyecto político; desenvolver una propuesta de educación que proporcione conocimientos y experiencias concretas de transformación de la realidad, a partir de los desafíos del asentamiento o campamento, preparándose crítica y creativamente para participar de los procesos de transformación social (MST, 1991, citado en Dalmagro, 2010:169).

2.2. Segunda fase de 1991 a 1995

Hasta mediados de los años 90 es un periodo de consolidación y nacionalización del MST, en este periodo se va definiendo y consolidando una propuesta de educación escolar que tiene como foco las *escuelas de asentamientos*. En 1990 el MST celebra su II Congreso Nacional bajo el lema “*ocupar, resistir y producir*” lema que sintetiza los desafíos y estrategias definidas para ese periodo, es decir: consolidar la ocupación como principal forma de lucha; resistir a los continuos ataques del gobierno Collor; y la producción de *forma cooperada* como principal alternativa para organizar la producción y la vida en los asentamientos¹³⁷. Como veremos más adelante, esta última cuestión explica que las formulaciones de la “escuela del trabajo” de la pedagogía socialista rusa tomaran mucha fuerza en este periodo (Dalmagro, 2010).

¹³⁷ Dalmagro (2010) señala que en este periodo comienzan a aparecer dificultades en los colectivos y cooperativas que junto a otros factores desencadenaron una crisis en la forma de organización y producción de los asentamientos, que derivó en una creciente fragilidad y relativización de la forma cooperada de organizar el trabajo. Para profundizar sobre esta cuestión desde una perspectiva crítica y actualizada consultar (Ortiz, 2015)

A nivel educativo, este periodo es considerado el más fértil en relación a la *elaboración teórica colectiva* sobre la **propuesta pedagógica del MST para las escuelas de asentamientos**. Aunque resulta difícil determinar cuándo comenzó exactamente este proceso según Dalmagro (2010) y Caldart (2004)¹³⁸ fue en 1990 cuando se decide que sea el Colectivo Nacional de Educación quien se encargue de asumir una primera elaboración tratando de dar un formato más riguroso y teórico a las elaboraciones realizadas hasta el momento y que a su vez sirviera para socializar con más gente la propuesta. El Colectivo Nacional de Educación contó para ello con la colaboración de personas del ámbito educativo que ya asesoraban a los equipos de educación en los Estados y también con el apoyo del Colectivo Nacional de Formación, que tenía mayor trayectoria y experiencia en elaboración y producción de materiales formativos.

Fruto de todo ello y tras un año de trabajo se publicó el primer material producido de forma colectiva¹³⁹ por el MST sobre la escuela para orientar el trabajo de educación a nivel nacional el *Cuaderno de Formación n° 18 (MST, 1991)* que llevo por título “*Lo que queremos con las escuelas de los asentamientos*”. Era un material elaborado para la formación política interna de militantes del Movimiento pero también para las bases acampadas y asentadas, que a través de un lenguaje simple lanza las principales ideas del MST en relación a la educación y la escuela en los asentamientos.

Aquel primer cuaderno recogía la primera síntesis colectiva de los *objetivos de la escuela de asentamiento*. “1) enseñar a leer, escribir y calcular la realidad; 2) enseñar haciendo, es decir por la práctica; 3) construir lo nuevo; 4) preparar igualmente para el trabajo intelectual y manual; 5) enseñar la realidad local y general; 6) generar sujetos de la historia; 7) preocuparse por la persona en su integralidad” (MST, 1999:12). Y también *aludía a los principios pedagógicos* al señalar que la escuela era un lugar de estudio, pero también de trabajo, de aprender a organizarse, aprender a luchar, participar. También se alude a que el aprendizaje debe partir de la práctica articulándose con la teoría (MST, 1999: 12-18)

¹³⁸ Según Caldart fueron las discusiones de los encuentros nacionales de educación posteriores al encuentro de 1987 donde se inició este proceso de reflexión colectiva sobre la propuesta pedagógica del MST. Estos encuentros no estaban siendo suficientes para avanzar y tampoco para influir en la práctica “En cada encuentro se retomaban las dos cuestiones que fueron transformadas en ejes de reflexión colectiva en aquel periodo: qué queremos con las escuelas de los asentamientos y cómo hacer esa escuela que queremos” (Caldart, 2004:262).

¹³⁹ El proceso de elaboración del primer cuaderno marcó la forma de producir el resto de materiales colectivamente “cada material editado pasa por las siguientes fases: primero el colectivo discute sobre lo que será producido; después una persona o un equipo elabora la primera versión del texto. Esta versión pasa por diversos colectivos para ser perfilado y el colectivo que inició la discusión es quien generalmente cierra la versión final y define la forma en la que será editado para la socialización masiva” (Caldart, 2004:63).

Tras este primer material publicado, se creó una colección específica llamada *Cuadernos de Educación*¹⁴⁰ y de forma paralela otras tres colecciones con focos y públicos diferenciados¹⁴¹, de esta forma con cada cuaderno se iba elaborando y socializando el avance de la elaboración teórica de la propuesta pedagógica del MST y la ampliación de la concepción de escuela que implicaba¹⁴².

Supera el objetivo de este trabajo entrar a analizar lo que supone y refleja cada cuaderno o material producido en cada periodo, pero si me parece importante señalar una cuestión que advierte Dalmagro (2010) sobre los Cuadernos y Boletines de Educación publicados entre 1992 y 1995. Según la autora reflejan que el MST en este periodo trata de otorgar a la escuela un importante papel para impulsar y superar las dificultades que se evidenciaban con la organización del trabajo de forma cooperada, creándose una gran expectativa con las escuelas y los cursos de formación, para superar dificultades organizativas y productivas en los asentamientos.

2.3. Tercera fase de 1996 a 2000

En este periodo la lucha del MST está en pleno auge, es un periodo de expansión, crecimiento y construcción de alianzas con otros sectores de la clase trabajadora y realización de grandes movilizaciones, al tiempo que enfrenta internamente grandes dificultades en la organización de los asentamientos y fuertes ataques desde el gobierno y los medios de comunicación¹⁴³. El gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 a 2002 subsidia a través de políticas neoliberales al agronegocio y ataca al MST

¹⁴⁰ El Cuaderno de Educación n°1 llevó por título *Como hacer la escuela que queremos* (MST, 1992) dirigido ya específicamente a profesores de escuelas de campamentos y asentamientos y militantes del sector de educación. Este cuaderno da orientaciones para construir un nuevo currículo para las escuelas de asentamientos, el cuál debe construirse tomando como base la práctica y realidad concreta de los asentamientos, y se da mucha importancia a los *temas generadores* para la materialización de la propuesta educativa de las escuelas de asentamientos (MAST, 1992). Como veremos en el próximo apartado los temas generadores tienen su origen en el pensamiento de Paulo Freire, y en este periodo son una referencia importante.

¹⁴¹ El Sector de Educación ha producido además de la colección de Cuadernos de Educación, tres colecciones más llamadas: *Boletín de la Educación*, subsidios generales para el trabajo de los educadores; *Haciendo Historia*, literatura específica para adolescentes e infantil; *Haciendo Escuela* dedicada a la socialización de registros, intercambio y sistematización de las experiencias educativas en el MST (Caldart, 2004)

¹⁴² En el año 2005 se publica el *Dossier MST Escuela: documentos y estudios 1990-2001* (ITERRA, 2005) que reedita gran parte de toda esta producción colectiva ya que muchos materiales estaban agotados.

¹⁴³ El MST por su parte en 1995 en su III Congreso Nacional bajo el lema "Reforma Agraria: una lucha de todos!" apela a toda la clase trabajadora brasileña para que se una ante la correlación de fuerzas que impide y bloquea el avance de la Reforma Agraria. En 1997 realiza una gran Marcha Nacional por la Reforma Agraria hasta Brasilia reuniendo cerca de 100 mil personas. Y en el año 2000 en su IV Congreso Nacional bajo el lema "Reforma Agraria: Por un Brasil sin Latifundio" el MST analiza y expresa desde su particularidad su proyecto de nación.

duramente, con represión directa y acciones políticas para inhibir su capacidad de actuación¹⁴⁴.

A nivel educativo también es un **momento de auge y ampliación**, tal y como señala Dalmagro (2010). Se produce un gran salto cualitativo, se publican los *principios de la educación en el MST* (MST, 1996) que reflejan una ampliación de la concepción de escuela y educación, se amplía el diálogo externo sobre su propuesta educativa, se crean muchas escuelas y centros de formación, siendo uno de los más importantes a nivel regional el Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (Iterra) en 1995. En 1998 se conquistan políticas públicas educativas a nivel nacional como el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA)¹⁴⁵ y se empiezan a desarrollar convenios de colaboración con universidades públicas. Según la autora en este periodo, se gesta con mayor claridad y aflora la concepción de *Pedagogía del MST* y la *Educación del Campo*, concepciones que sirven como base de las reflexiones y discusiones educacionales desde aquel periodo hasta hoy. En el siguiente apartado dedicado a las fuentes pedagógicas profundizaremos de forma específica en estas concepciones, ahora apenas destacamos los hechos y materiales publicados más significativos para entender los avances que se produjeron en esta fase.

El primer material que indica este salto cualitativo es el *Cuaderno de Educación nº 8* (MST, 1996) que llevo por título *Principios de la Educación en el MST* en él se explica de forma más explícita que en cuadernos anteriores los principios filosóficos y pedagógicos de la educación del MST, a los que ya se aludía al inicio de este capítulo. Como veremos más adelante muchos de ellos están presentes en las experiencias de formación que se analizan en este trabajo, recordemos cuales son:

Principios filosóficos: 1) educación para la transformación social: educación de clase, masiva, orgánica al MST, abierta al mundo, dirigida a la acción, abierta a lo nuevo; 2) educación para el trabajo y la cooperación; 3) educación dirigida a las diferentes dimensiones de la persona humana; 4) educación con/para valores humanistas y socialistas; 5) educación como un proceso permanente de formación/transformación humana (MST, 1996: 10).

Principios pedagógicos: 1) relación entre práctica y teoría; 2) combinación metodológica entre procesos de enseñanza y de capacitación; 3) oralidad como base de

¹⁴⁴ En 1995 se produce la masacre de Curumbiara, 12 Sin Tierra fueron asesinados en Rondonia, en 1996 la Masacre del Dorado dos Carajas, 21 Sin Tierra son asesinados por la Policía Militar. En 1999 el gobierno de FHC extingue programas de crédito (Procera) y de asistencia técnica (Lumiar) específicos de la Reforma Agraria (Dalmagro, 2010)

¹⁴⁵ Como decíamos anteriormente, desde su creación, fruto de las luchas de los movimientos sociales y sindicatos agrarios, este programa ha garantizado el acceso a la escolarización y a la educación en todos sus niveles de miles de jóvenes y trabajadores de las áreas de reforma agraria. Además este programa, ha posibilitado la realización de cursos en colaboración entre movimientos sociales del campo e instituciones educativas oficiales en todos los niveles educativos. Para conocer la historia y los impactos de este programa consultar el informe de la II Investigación Nacional sobre la Educación en la Reforma Agraria publicado en 2015, con datos del PRONERA (1998-2011). Disponible en <http://www.incra.gov.br/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015>

producción de conocimiento; 4) contenidos formativos socialmente útiles; 5) educación para el trabajo a través del trabajo; 6) vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos; 7) vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos; 8) vínculo orgánico entre educación y cultura; 9) gestión democrática del proceso educativo; 10) auto-organización de las y los estudiantes; 11) Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores y educadoras; 12) actitud y habilidad de investigación; 13) combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales (MST, 1996:24).

Tanto Caldart (2004) como Dalmagro (2010) advierten que el *Cuaderno de Educación n° 8* (MST, 1996) evidencia un punto de inflexión, un momento en el que el trabajo del sector de educación crece y se expande más allá de las escuelas de los campamentos y asentamientos.

Dalmagro (2010) señala que la noción de escuela y educación se amplía en este periodo incluyendo la educación infantil, la educación media, educación de jóvenes y adultos, cursos técnicos y cursos superiores de formación de educadores, tanto a través de cursos oficiales como no oficiales¹⁴⁶. Los principios publicados en este cuaderno (MST, 1996) enfatizan y reconocen que la educación se desenvuelve más allá de la escuela, se produce en diferentes espacios y a través de diferentes actividades y acciones de lucha del MST. Además refiere que se retoman algunos principios presentes en publicaciones anteriores buscando retomar su importancia y profundidad, ya que se habían detectado muchos límites e interpretaciones erróneas en la forma de concretarlos, la noción de que las personas están en formación permanente. La noción de educación omnilateral o integral, también adquiere centralidad y concreción en este cuaderno, a través de la organización de la vida escolar en *tiempos educativos* para trabajar las diferentes dimensiones de las personas, cuestión que será muy importante en el proceso de elaboración teórico-metodológica a partir de este momento.

Caldart (2004) plantea que en este periodo se produce la ampliación del concepto de escuela en dos sentidos. Esto provoca que, por un lado, tal y como decíamos en el apartado anterior, se produzca una *aproximación entre la concepción de educación y formación en el MST*, que hace que el centro de preocupación de ambas sea la formación humana, aunque las concepciones y tareas de formación y educación mantengan su especificidad. Por otro lado, se produjo un *aumento de los frentes de actuación del Sector de Educación* que sumado a lo anterior provocó que la lucha por el derecho a la educación y la discusión sobre la propuesta pedagógica del MST pasase a tener nuevas dimensiones en el MST y nuevos lugares referenciales para su formulación. Según la autora:

¹⁴⁶ Profundizaremos sobre ello al final del capítulo, explicando la diferencia entre estos dos tipos de cursos.

- a) Uno de esos frentes era garantizar la escolarización y formación de jóvenes militantes, a través de cursos de nivel medio organizados inicialmente por los sectores de formación y producción del MST en colaboración con instituciones aliadas.

La primera experiencia de este tipo fue la del curso técnico en administración de cooperativas, el TAC, iniciado a nivel nacional en 1993, a través de la FUNDEP en Rio Grande del Sur. Junto con el curso de Magisterio, este curso dio origen al Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria, el ITERRA, entidad educacional del MST que mantiene la Escuela Josué de Castro, reconocida legalmente como escuela de enseñanza de primer y segundo grado y de educación profesional desde 1996 (Caldart, 2004: 277).

- b) Otro frente de actuación, vinculado al anterior, era garantizar la formación y la titulación de profesorado del propio MST para las escuelas de los asentamientos y campamentos. La respuesta a esta necesidad ya había iniciado con la puesta en marcha en 1990 de un curso de Magisterio¹⁴⁷ que a partir de 1996 pasó a desarrollarse en colaboración con ITERRA (Caldart et al, 2013). En 1998 se pone en marcha el Curso Superior de Pedagogía en colaboración con Universidades¹⁴⁸.

Estos cursos supusieron un salto cualitativo en la comprensión del MST sobre las posibilidades que se abrían en este periodo. Fruto de la articulación de diferentes movimientos y agentes preocupados por la Educación del Campo fue creado en 1998, el Programa Nacional de Educación de la Reforma Agraria (PRONERA) el cual permitió la ampliación de la actuación del MST en diversos cursos oficiales de nivel medio y superior, como veremos más adelante.

- c) Otro de esos frentes fue, poner en marcha una campaña de alfabetización de jóvenes y adultos a nivel nacional que se inició en 1995/96 que tras la puesta en marcha del PRONERA desembocó en un frente de actuación continuo llamado *EJA (Educación de jóvenes y adultos)*.
- d) Otro frente de actuación muy importante fue la *educación infantil* (de 0 a 6 años). A pesar de que existieron iniciativas educativas para esa franja de edad desde las primeras ocupaciones, no fue hasta este periodo que esta cuestión

¹⁴⁷ Este curso de Magisterio se inicia en Rio Grande del Sur en 1990, lo puso en marcha la Fundación de Desarrollo Educación e Investigación de la Región Celerio y el Departamento de Educación Rural (FUNDEP/DER) para dar respuesta a una demanda específica del MST, posteriormente fue reconocido como curso normal de nivel medio.

¹⁴⁸ El curso superior de Pedagogía se inició en 1998 en Rio Grande del Sur en colaboración con la Universidad de Ijuí y posteriormente se expandió a otros Estados, en 1999 hubo dos cursos uno en colaboración con la Universidad Federal de Espiritu Santo y otro con la Universidad Estadual de Mato Grosso. (Caldart, 2004)

empezó a ser asumida formalmente por el sector de educación generando la propuesta de la *ciranda infantil*¹⁴⁹ y la organización infantil a través de los encuentros regionales y estatales de los *Sem Terrinha*¹⁵⁰

En gran medida es en los procesos pedagógicos desarrollados en el ITERRA (aunque no solo) donde se empezó a combinar procesos de formación política y técnica, y la combinación de lógicas pedagógicas, enfatizando los vínculos de la escuela con los procesos organizativos, económicos, políticos, y culturales vivenciados por los Sin Tierra en el conjunto del MST. Esto provocó un conjunto de nuevas cuestiones que dieron continuidad y contribuyeron a la profundización del proceso de elaboración teórica de la propuesta pedagógica del MST que estamos abordando. Sin duda uno de los esfuerzos de sistematización sobre su experiencia y de elaboración teórico-metodológica colectiva más significativos y reconocidos por el conjunto del Movimiento ha sido producido por el ITERRA¹⁵¹.

Siguiendo con esta breve recapitulación de cuestiones significativas que marcaron este periodo, Dalmagro (2010) señala que a partir de 1998 aparece el debate de la Educación del Campo en Brasil, un nuevo debate, que se extiende hasta hoy y que ha influenciado la perspectiva de educación del MST y la elaboración teórica de su propuesta pedagógica. En 1998 se realiza la I conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo, que aglutinó diferentes agentes (movimientos sociales del campo, universidades, ONGs, y secretarías de educación aliadas) poniéndose un marcha un proceso de articulación y lucha nacional para garantizar el derecho a una Educación del Campo, sobre ello profundizaré más adelante. La puesta en marcha de este proceso tuvo un gran protagonismo del MST y supuso un cambio en el eje de reflexión de la educación del MST pasando de la vida y el trabajo en los asentamientos, a centrarse en cuestiones más amplias vinculadas al trabajo, la cultura, la forma de vida y los sujetos del campo, así como la lucha por políticas públicas educacionales. La ampliación de los debates, agendas de lucha y alianzas de este periodo también se genera por la pertenencia a la articulación internacional de La Vía Campesina (LVC) desde inicios de los noventa, recordemos que el MST ha sido una de las organizaciones impulsoras y co-fundadoras de LVC.

¹⁴⁹El concepto de *ciranda infantil* no tiene traducción. La experiencia y concepción de la *Ciranda Infantil* en el MST surge de la necesidad de debatir sobre la infancia y trabajar esta cuestión en los asentamientos y campamentos del Movimiento. Posteriormente la *ciranda infantil* se incorporó en todas las actividades de educación y formación para facilitar así la participación de las mujeres Sin Tierra en los cursos, seminarios, congresos y encuentros al mismo tiempo que se trabaja con las niñas y niños de edad infantil desde la perspectiva de la Pedagogía del Movimiento.

¹⁵⁰ Estos encuentros buscan trabajar de diferentes formas la dimensión cultural de la combinación de la identidad infantil y la de ser Sin Tierra, por lo general estos encuentros se realizan entorno al 12 de octubre para celebrar de forma alternativa el día de la infancia.

¹⁵¹ La sistematización de esta experiencia educativa colectiva fue publicada recientemente (Caldart et al. 2013)

En 1999 Roseli Caldart, que tras años de colaboración con el MST pasó a ser integrante del Sector de Educación, defiende su tesis de doctorado, en la que plantea que el MST es un *sujeto educador*, es decir que educa a los sujetos que lo integran siendo potencialmente conformador de la identidad Sin Tierra. Su obra *Pedagogía del Movimiento Sin Tierra* publicada en este mismo año marcó fuertemente los debates y proposiciones del Sector de Educación desde entonces, cuestión que tal y como señala Dalmagro (2010) marca el contenido de las dos publicaciones organizadas por el sector de educación. Se refiere al *Cuaderno de Educación n° 9 Cómo hacemos la escuela de educación fundamental* (MST, 1999) y el *Boletín de Educación n° 8 Pedagogía del Movimiento sin Tierra: acompañamiento a las escuelas* (MST, 2001) documento que buscó discutir con el conjunto del MST la Pedagogía del Movimiento y su relación con las escuelas del MST.

En ambos textos, según esta autora, se reconoce que hay pocas escuelas propias o escuelas públicas en las que incide el MST, que actúen de acuerdo con esta pedagogía y presenta orientaciones para conseguir que su actuación sea coherente con esa perspectiva. Estos textos reflejan por un lado, que en esta fase predomina la idea de construcción de conocimiento por encima de la de acceso al conocimiento históricamente acumulado, apreciándose una creencia exacerbada en la escuela como institución capaz de formar integralmente al ser humano sin considerar las limitaciones que tiene para ello, dentro de una sociedad pautada por las lógicas y valores capitalistas (Dalmagro, 2010). En el siguiente apartado se expone con detalle en qué consiste la *Pedagogía del Movimiento*, aquí apenas queremos situarla cronológicamente.

De acuerdo con Dalmagro (2010) los cuadernos de los *Principios y de la Pedagogía del MST* producidos en este periodo son marcos importantes del proceso de maduración de la propuesta educativa y de escuela construida por el MST y los analizaremos en el siguiente apartado, pero también señalan que la escuela empieza a entenderse de forma más general y abstracta. Los textos a partir de este periodo tienden a ser más teóricos, se complica su implementación en las escuelas de campamentos y asentamientos, ya que reflejan una propuesta de escuela ideal y deseable, pero difícil de realizar según los testimonios analizados por la autora. También señala que en este periodo se empieza a identificar que muchos documentos producidos por el sector de educación dejan de despertar interés, incluso dejan de llegar a muchas escuelas del MST disminuyendo mucho, a partir de 2001, su capacidad de influir en la práctica educativa de las escuelas de los asentamientos y campamentos.

2.4. Cuarta fase de 2001 a 2007

En este periodo según Dalmagro (2010) se inicia un periodo de distanciamiento de las escuelas de educación primaria propias y de las escuelas públicas, como principal espacio de actuación por parte el sector de educación del MST. Este distanciamiento se refleja en una menor producción teórica y una menor implementación de la propuesta pedagógica del MST en estas escuelas, dando lugar a lo que la autora llama una *crisis de la escuela en el MST*, crisis que a su vez refleja muchos problemas de organicidad interna en los asentamientos del MST y la entrada en un periodo de mayor complejidad para la lucha por reforma agraria en Brasil. En respuesta a ello, en este periodo el MST además de crear *Centros de Formación*¹⁵² propios en los asentamientos, también genera alianzas y una gran capacidad movilizadora en el campo educativo oficial a nivel nacional. El MST aprovechó la posibilidad de escolarizar y formar profesionalmente y políticamente a sus bases, militantes y cuadros políticos a través de una gran cantidad de cursos oficiales organizados por el MST en colaboración con instituciones educativas y universidades con apoyo del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera), cursos que en su mayoría se orientan por la propuesta pedagógica del MST, aunque en cada caso se concrete de forma muy diferente, como veremos a lo largo de este trabajo de investigación.

Se trata del periodo previo a la llegada de Lula al gobierno y gran parte de su primer mandato. Durante el gobierno Lula (2003-2010) hay menor represión a las organizaciones y sectores populares de izquierdas, hay mayor diálogo y se produce una mayor entrada de estas organizaciones a la esfera administrativa y en cargos de asesoramiento político. Pero por otro lado, se evidencian los límites de los cambios que el gobierno del Partido de los Trabajadores va a ser capaz de impulsar, esto se ve claramente en relación a la Reforma Agraria, que a pesar de existir más diálogo, no tuvo mayores avances de los conseguidos durante el gobierno Fernando Henrique Cardoso-FHC- (1995- 2002). El Gobierno Lula sorprendió por su entusiasmo en el impulso del agronegocio, consolidando su hegemonía política y económica. Las consecuencias a nivel de articulación y alianzas entre organizaciones y sectores populares de izquierdas fueron muy negativas, se retrocede en términos de unidad y fuerza ante el gobierno y se genera un gran descontento con la vía electoral.

¹⁵² Se trata de espacios localizados en asentamientos o regiones próximas que buscan el desarrollo profesional, cultural y a veces la escolarización de la población asentada. En ellos se desarrollan actividades de formación muy diversas, pudiendo realizar cursos oficiales en colaboración con instituciones educativas, incluso algunos centros de formación han conseguido ser legalizados, como el Instituto Técnico de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (Iterra)

En este contexto, tal y como señala Dalmagro (2010) a medida que se desvanecen las esperanzas de avance de la Reforma Agraria con Lula, aumenta la necesidad del fortalecimiento interno y el MST focaliza sus fuerzas en retomar la organización de los asentamientos, una vez que “la agroecología había sido definida en 1999 como directriz orientadora de la producción en los asentamientos” (Dalmagro, 2010:188) se retoman los debates acerca de las formas de vida, la forma de producción y del papel de la escuela en los asentamientos.

Por todo ello, en este periodo el Sector de Educación del MST continuó ampliando mucho sus actividades y campos de actuación “la relación con el gobierno también se amplió, así como la articulación con universidades y con el movimiento (teórico y práctico) de la Educación del Campo, lo que significó una dispersión de las acciones educativas” (Dalmagro, 2010:188). Esta cuestión disminuyó su capacidad de influencia directa en las escuelas de asentamientos, pero le confirió una gran capacidad movilizadora en el campo educativo a nivel nacional.

A partir de 2004 se amplía enormemente la cantidad de *cursos oficiales* organizados por el MST (sector de educación y producción fundamentalmente) en colaboración con instituciones y universidades y en su mayoría con apoyo del PRONERA.

Los cursos del área de educación van desde alfabetización y escolarización de jóvenes y adultos, Pedagogía de la Tierra, Especialización en Educación del Campo, cursos de licenciatura y actividades de formación sin escolarización. Los del área de producción en su mayoría de nivel medio en agroecología y agronomía, además de cursos de especialización (Dalmagro, 2010:189).

En 2005 la Coordinación Nacional del MST hace un llamado al estudio, sea éste vinculado a la escolarización o no, y define que “Para ser Sin Tierra es necesario estar estudiando” (MST, 2005, citado en Dalmagro, 2010:189). A pesar de que los temas educativos empiezan a ganar fuerza a nivel interno, esto no redundó en una mayor incidencia del MST en las escuelas de los asentamientos sino que aumentó su distancia y dificultades para trabajar en ellas “en contrapartida, se crean Centros de Formación en los asentamientos, los cuales albergan la realización de cursos diversos que se aproximan bastante más a la Pedagogía del MST” (Dalmagro, 2010: 190), ya que existe mayor capacidad para que éstos sean gestionados por profesorado formado por el Movimiento. En este mismo año 2005 también se inicia el proceso de construcción de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) que será abordada en profundidad en el bloque de análisis de experiencias de este trabajo.

En el Boletín de Educación nº9 (MST, 2004) en el que se hace un balance de 20 años de educación en el MST, se reconoce la necesidad de seguir profundizando la reflexión sobre la pedagogía del MST y las implicaciones cotidianas de orientar un proceso de aprendizaje y enseñanza desde la Pedagogía del Movimiento. Este Boletín (MST, 2004) también expresa el fortalecimiento de la educación en el MST y reafirma el compromiso de retomar la lucha por escuelas y por la ampliación de los niveles y modalidades de enseñanza en los asentamientos (MST, 2004)

En este periodo no hay nuevas publicaciones con elaboraciones teóricas específicas sobre la escuela o la pedagogía del MST, cuestión que según Dalmagro (2010) es indicativo de la ampliación y dispersión de acciones del Sector de Educación y del reflujo teórico y práctico en el que el MST se encontraba en relación a la institución escolar en los asentamientos. En el año 2005 se publica el Dossier MST Escuela: documentos y estudios 1990-2001 (ITERRA, 2005) del Cuaderno Educación nº 13, en el que se reedita gran parte de toda la producción colectiva sobre la educación y la propuesta pedagógica del MST, según Dalmagro (2010) esta publicación expresa la búsqueda del retorno a la escuela de asentamiento. En la presentación del mismo se dice “constatamos en nuestros cursos de formación de educadores, que pocas personas que trabajan actualmente en las escuelas de las áreas de reforma agraria y en otras actividades del sector de educación conocen el conjunto de materiales y la trayectoria de la reflexión del MST sobre la escuela” (Itterra, 2005: 5).

2.5. Quinta fase de 2007 a 2017

Según Dalmagro (2010) a partir de 2007 aumenta la preocupación con las unidades escolares de los asentamientos y con retomar la incidencia en las mismas y la búsqueda de una mayor organización y trabajo de base en este sentido. Otra preocupación era como compatibilizar este frente de actuación con el resto de frentes abiertos en los periodos anteriores por el Sector de Educación del MST.

En este periodo continúa el partido de los trabajadores (PT) en el gobierno, transcurre parte del gobierno Lula (2003-2010) y el gobierno de Dilma Rousseff (2011-2016). En 2016 durante el primer año del segundo mandato de Dilma, se produce el golpe de estado parlamentario-jurídico-mediático-empresarial encabezado por Michel Temer (2016). Supera el objetivo de este trabajo entrar a valorar todos los cambios que se producen en este periodo y los profundos retrocesos que desencadena la llegada del

gobierno de Temer tanto en el ámbito agrario¹⁵³ como en el campo específico de la educación¹⁵⁴. Apenas señalar que tanto el segundo mandato de Lula como todo el periodo que gobernó Dilma Rousseff pulverizaron cualquier esperanza de avance de la Reforma Agraria e incluso reforzaron el poder del agronegocio de forma creciente, cuestión que queda totalmente dilapidada con el golpe de estado de Temer.

Dalmagro señalaba que el MST entre 2007-2010¹⁵⁵ había focalizado su actuación en dos campos fundamentalmente: i) el *fortalecimiento de su organicidad interna* a través del trabajo en los asentamientos, la masificación de los campamentos, la formación política y técnica de su base, la multiplicación de militantes; la actuación de los diferentes sectores, entre otras; ii) el *trabajo con sectores urbanos*, en el sentido de interrelación con organizaciones de la clase trabajadora ya existentes, como la creación de movimientos y frentes de articulación que abarquen a sectores de población no organizados, asumiendo el desafío de trabajar con demandas de población urbana, ya que hasta entonces el movimiento trabajaba atendiendo las demandas de la población campesina.

En 2011 el MST inicia el proceso de debate y discusiones para la preparación de su VI Congreso Nacional bajo el lema *¡Luchar, construir Reforma Agraria Popular!* que finalmente se celebró en febrero de 2014 en Brasilia. En este Congreso fue presentado su programa agrario para el periodo 2014-2019 basado en la propuesta de la Reforma Agraria Popular, que como se puede constatar en la siguiente cita, da continuidad para

¹⁵³ La primer medida “oficial” del gobierno de Michel Temer, fue en mayo de 2016, cuando impulsó una reforma general del organigrama estatal tratando de extinguir 9 ministerios, entre ellos el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA), quedando éste incorporado al Ministerio de Desarrollo Social y Agrario (MDS). El fin del MDA, creado durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, ha supuesto un gran retroceso para las conquistas de la agricultura campesina, aunque importantes avances de la reforma agraria en Brasil en las últimas décadas. El MDA posibilitó la implantación de políticas públicas que apuntaban al fortalecimiento de la agricultura campesina, tales como la ampliación y diversificación de las líneas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Agricultura Familiar (PRONAF) creado en 1996, y la viabilidad de la participación social en las negociaciones internacionales que se referían a la agricultura familiar, a la reforma agraria y a las políticas de desarrollo agrario. La existencia de ese Ministerio fue también fundamental para la implementación del Programa «Un Millón de Cisternas Rurales» (2003), del «Programa de Adquisición de Alimentos» (2003) y del «Programa Nacional de Alimentación Escolar» (2009), entre tantos otros. Muchos de estos programas lograron que el alimento saludable llegara a la mesa de la población más vulnerable de los centros urbanos, al mismo tiempo que estimulaba el desarrollo rural por el aumento de la demanda. Este es apenas un ejemplo de los profundos retrocesos y el contexto de inestabilidad política que sufre Brasil desde mayo de 2016.

¹⁵⁴ Desde el golpe de estado la esfera de la educación pública se ha convertido en uno de los principales campos de batalla, tanto simbólicos como prácticos, de la disputa entre modelos educativos contrapuestos: el modelo privatizador del gobierno de Michel Temer y el de defensa de la educación pública defendido por los partidos políticos, movimientos sociales y sectores populares (urbanos, campesinos, indígenas, estudiantiles, etc.) de la izquierda brasileña.

¹⁵⁵ El estudio de Sandra Dalmagro fue publicado en 2010, por lo tanto en su estudio no recoge muchas de las cuestiones que engloban este amplio y último periodo, apenas recoge los indicios que se dan en los tres primeros años del mismo. En este apartado apenas puntualizaré algunas cuestiones importantes de este periodo, a través de las líneas y prioridades definidas por el MST en su programa agrario (MST, 2014a). En el bloque de análisis de experiencias, también se continuará profundizando en los avances de la construcción colectiva de la propuesta educativa del MST durante la última década.

el siguiente periodo a los dos campos de acción prioritarios señalados en el párrafo anterior.

Nuestra propuesta de reforma agraria popular reúne medidas amplias, de gran alcance, que representan y sintetizan las principales ideas sobre el modelo de agricultura que defendemos para el país y por el cual luchamos. Sintetiza una estrategia de resistencia al modelo de agricultura capitalista del agronegocio y propone un proceso de acúmulo de fuerzas, teniendo como objetivo la construcción de un nuevo modelo de agricultura [...] para eso necesitamos luchar y fortalecer nuestra organización y la cualificación de nuestras luchas, para promover junto con toda la clase trabajadora los cambios estructurales en la sociedad capitalista (MST, 2014a:39).

En cuanto a la Educación del Campo en el programa de la Reforma Agraria Popular se señala que la educación es un derecho fundamental y una condición básica de la construcción de la Reforma Agraria Popular, priorizando la lucha por el derecho al acceso a la educación escolar en el campo, pero sin limitarse a ella, ya que el derecho a la educación se relaciona también con “el acceso a diferentes tipos de conocimiento y de bienes culturales; la formación para el trabajo y para la participación política; la forma de producir y organizarse; aprender a alimentarse de forma saludable; y la práctica de los valores humanistas y socialistas que defendemos” (MST, 2014a:45)

En el mismo documento (MST, 2014a) se afirma que se lucha por escuelas públicas y gratuitas para que el Estado cumpla su función garantizando este derecho a todos los trabajadores del campo y la ciudad, y al mismo tiempo se lucha por autonomía educativa.

Contra la tutela política y pedagógica del Estado burgués, sean cuales sean los gobiernos en ejercicio, porque corresponde al pueblo ser sujeto de su educación. Es esa autonomía la que nos puede permitir: a) fortalecer el vínculo entre escuelas, asentamientos y campamentos y entre escuelas y el MST; b) discutir y atender a las nuevas demandas formativas impuestas por los desafíos de la construcción del proyecto de Reforma Agraria Popular (MST, 2014a:46).

En el ámbito de las políticas públicas de la educación del campo el MST estableció en su programa agrario (MST, 2014a) siete prioridades de lucha:

- 1) Implementar un programa masivo de alfabetización de las personas jóvenes y adultas del campo;
- 2) Universalizar el acceso a la educación básica (educación infantil, primaria, media) pública, gratuita y de calidad;
- 3) Ampliar el acceso de las personas jóvenes y adultas a la educación profesional de nivel medio y superior, con prioridad a cursos relacionados con las demandas del proyecto de Reforma Agraria Popular;
- 4) Ampliar el acceso de personas jóvenes y adultas campesinas a la educación superior en diferentes áreas, incluyendo grados y posgrados, garantizando, cuando sea necesario, el régimen de alternancia (sistema de formación que alterna periodos en la escuela con periodos de trabajo en la comunidad), con alojamiento y alimentación posibilitada por

recursos públicos. Y con la expansión de la red universitaria y de los institutos federales dentro de las áreas y regiones de la reforma agraria; 5) Implementar programas de formación y proyectos de experimentación/investigación en agroecología, vinculados a escuelas de educación básica, a cursos de educación profesional y superior, y a centros de formación existentes en los asentamientos; 6) Promover programas de becas de estudio para que personas jóvenes campesinas realicen intercambios internacionales en otros países con experiencia de producción campesina y agroecológica; 7) Apoyar las redes de personas investigadoras que prioricen investigaciones y proyectos de extensión universitaria orientados a mejoras de los procesos educativos desarrollados en áreas de la Reforma Agraria (MST, 2014a: 46-47).

Como decía anteriormente es necesario tener en cuenta que el golpe de estado encabezado por Michel Temer se produce en mayo de 2016. Este cambio en el contexto sociopolítico en el país ha obligado a redefinir los campos prioritarios de actuación del MST y de todos los sectores populares brasileños focalizando sus fuerzas en defender los derechos sociales conquistados y unir fuerzas contra el golpe generando frentes unitarios de lucha como el Frente Brasil Popular¹⁵⁶.

En este apartado apenas se señalan algunas cuestiones importantes en relación a este periodo, en el bloque de análisis de experiencias se continuará profundizando en los avances de la construcción colectiva de la propuesta educativa del MST durante la última década y cómo se concreta en dos experiencias específicas¹⁵⁷.

3- Fuentes pedagógicas de la propuesta educativa del MST.

La experiencia educativa del MST es heredera y continuadora de varias tradiciones pedagógicas que le precedieron y que han contribuido a la construcción teórico-práctica de una concepción de educación y formación que como veíamos al inicio de este capítulo se enmarca en una determinada perspectiva epistemológica o teoría del conocimiento, el *materialismo histórico dialéctico*. En ese sentido, Caldart (2004, 2012)

¹⁵⁶ En junio de 2017 según análisis del MST los desafíos inmediatos de las clases populares brasileñas son: 1) Mantener la lucha permanente contra el golpe: defender la democracia, denunciar la corrupción de los miembros del gobierno golpista, usar nuevas formas de movilización social y métodos pedagógicos y culturales para unir a la clase trabajadora; 2) Impedir la aprobación de las reforma laboral y de la seguridad social; 3) defender la soberanía sobre los recursos naturales (venta de tierras y yacimientos de petróleo al capital extranjero); 4) construir un frente amplio para la campaña “elecciones directas ya” en defensa de la democracia a nivel nacional; 5) intensificar las luchas de masa, única forma de concientizar al pueblo, realizar huelgas generales prolongadas, huelgas anti-golpe; 6) retomar el trabajo de base con la clase trabajadora, juventud, mujeres; 7) Construir el Frente Brasil Popular, enraizado en las bases locales por comités populares. También se definen 4 desafíos de medio y largo plazo: 1) construir una nueva estrategia de acumulo de fuerzas de la clase trabajadora y de disputa del poder político; 2) volver a articular las fuerzas populares de izquierda creando espacios unitarios y de lucha conjunta contra el golpe; 3) defender la necesidad de una reforma política de fondo a través de una asamblea constituyente soberana; 4) pautar la necesidad de reformas estructurales (reforma tributaria, agraria, urbana, comunicación, etc.) como base de un nuevo proyecto para el país (MST, 2017)

¹⁵⁷ Como señalábamos anteriormente, en el capítulo 4 se expone como surge la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) y se describe su propuesta pedagógica. En el capítulo 5, se profundiza en la historia de la Educación del Campo además de describir y analizar cómo se concreta en la práctica la propuesta educativa de la ENFF en un curso de posgrado desarrollado en colaboración con la Universidad de Brasilia.

plantea que la Pedagogía del Movimiento es heredera y continuadora de la *filosofía de la praxis*:

La Pedagogía del Movimiento recupera, reafirma y al mismo tiempo continua desde una realidad específica, con sus sujetos particulares y en un tiempo histórico determinado la construcción teórico práctica de una concepción de educación de base materialista, histórica y dialéctica. Es heredera de la filosofía de la praxis como concepción que radicaliza la idea de ser humano (ser social e histórico) como producto de sí mismo: al mismo tiempo sujeto de la historia, formado por la sociedad y constructor de la sociedad- sujeto de praxis (Caldart, 2012: 551).

Para las y los Sin Tierra la necesidad de estudiar y comprender la teoría se origina de la necesidad de entender las circunstancias concretas en las que viven buscando transformarlas y transformarse a sí mismos en ese intento. Este principio también atraviesa al Sector de Educación del MST, que es el principal formulador de la propuesta educativa del MST, aunque no ha sido el único. Tal y como señala Caldart (2004) una de las principales bases de la formulación de la propuesta educativa del MST está en la propia práctica educativa desarrollada por el MST. Dalmagro (2010), aunque está de acuerdo con Caldart, plantea que la práctica concreta es un punto fundamental del proceso de construcción de conocimiento, pero no habría sido suficiente para hacer formulaciones consistentes si no hubiera dialogado o tomado como base diferentes teorías pedagógicas y educativas que le antecedieron. Caldart (2004) alude a ello pero no llega a profundizar quedando esta cuestión bastante desdibujada en su obra *Pedagogía del Movimiento*.

En cualquier caso Caldart (2004) identifica tres fuentes principales en la primera fase de la elaboración colectiva de la propuesta pedagógica del MST:

- a) La primera de ellas era la experiencia de las propias profesoras que habían trabajado directamente en los campamentos y asentamientos, a través de un proceso de sistematización de esa experiencia que se inició en los Estados de la región sur donde surgió el movimiento.
- b) La segunda fuente fue la propia experiencia del MST a través de los objetivos, principios y aprendizajes colectivos acumulados en su trayectoria: el principio del valor educativo del trabajo, de la dirección colectiva, del cultivo de la mística, de la distribución de tareas, etc. La preocupación del Colectivo de Educación para aquella tarea era relacionar los documentos generales del MST y relacionarlos con la cuestión de la educación y conseguir formular principios pedagógicos que pudiesen orientar a nivel nacional el trabajo educativo.

- c) La tercera fuente eran algunos elementos de la teoría pedagógica que fueron aportados por profesoras y pedagogos que también contribuyeron. Fundamentalmente Paulo Freire y pensadores y pedagogos socialistas como Krúpskaya, Pistrak, Makarenko o José Martí. Caldart resalta que estos dos últimos ya eran estudiados hacía tiempo en otros sectores del MST.

El gran desafío de aquel momento “era juntar estas fuentes, teniendo la realidad como base y el método propuesto como guía de la pretendida sistematización de la propuesta [...]. Desde su inicio el MST buscó otro tipo de relación con las teorías, valorizando mucho los pensadores clásicos, pero autorizándose a hacer síntesis bastante libres de sus ideas, trabajando mucho más con la *noción de continuadores* de determinadas trayectorias o experiencias, que con la de discípulos de autores o corrientes de pensamiento” (Caldart, 2004: 267. cursivas propias).

Según Dalmagro “el MST buscó aportes en la Educación Popular, en la Pedagogía socialista y más recientemente en la Educación del Campo, para la formulación de la pedagogía del Movimiento” (Dalmagro, 2010:205). La autora destaca que el MST fue tomando como base teorías pedagógicas o corrientes educacionales que le precedieron y las fue resignificando y adaptando a su práctica educativa, en base a la cual consiguió formular su concepción y construir su propuesta pedagógica.

Por tanto, Dalmagro (2010) plantea que han sido 4 las corrientes educacionales o teorías pedagógicas predominantes en este proceso: *La Educación Popular, la Pedagogía Socialista, la Pedagogía del MST y la Educación del Campo*. Todas ellas situadas en el campo contra hegemónico o de la búsqueda de emancipación. A continuación se presentan algunos elementos que nos ayudarán a entender el modo de apropiación de esas teorías, en qué momento han sido más influyentes, qué elementos toma de cada una y cómo han sido reformuladas durante el proceso de construcción colectiva de la propuesta pedagógica del MST.

3.1. Educación popular: Pedagogía de las y los oprimidos

La propuesta pedagógica del MST es heredera y continuadora de la ***Pedagogía del Oprimido*** formulada por Paulo Freire. En realidad el trabajo práctico de alfabetización de adultos del filósofo y educador popular Paulo Freire, así como el pensamiento que fue desarrollando a partir de esas prácticas educativas sobre la opresión, tienen como referencia primaria el conocimiento y el saber campesino. A través de múltiples experiencias de alfabetización con población campesina durante las décadas 1950 y

1960, fundamentalmente en Brasil en los procesos de organización de los trabajadores del campo en Ligas Campesinas y en sindicatos, Freire conoce y reconoce que el campesinado también tiene sus formas de construir conocimiento, sus maestros y maestras, y saber cultivado a través de su relación con la tierra.

La práctica educativa y el pensamiento de Freire marcaron fuertemente el pensamiento pedagógico latinoamericano a partir de 1960, fortaleciendo y expandiendo a partir de entonces la corriente pedagógica de la Educación Popular, que ha ido haciéndose conocida en todo el mundo como rama específica de la pedagogía y de las ciencias sociales. La Pedagogía del Oprimido no se agota en el contexto en el que surge, sus trazos básicos han sido apropiados y resignificados por diversos movimientos sociales urbanos y campesinos fundamentalmente en América Latina y África que reivindican y practican la Educación Popular no solamente como método, sino como teoría del conocimiento y como propuesta de intervención educativa y política para la transformación social en sentido emancipador.

Las dos obras de Freire que sentaron las bases teóricas y metodológicas de la **Educación Popular** son *La educación como práctica de libertad*, publicada en 1969 y *Pedagogía de los oprimidos*, publicada en 1970. Estas obras sirvieron para llevar al ámbito de la reflexión pedagógica el potencial formador de la opresión y de la actitud de lucha contra lo que oprime en la búsqueda de liberación, situando a los oprimidos en la condición potencial de sujetos de su propia liberación. Liberación a la que no llegarán por la mera acción, sino que tal y como plantea Freire, llegarán por la praxis de su búsqueda “la acción se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica [...] acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada” (Freire, 2007:64). La Pedagogía del Movimiento para Caldart, trata exactamente de esa búsqueda a la que alude Freire, que hoy en día significa “un proceso colectivo de formación de los trabajadores que fortalezca su implicación masiva y organizada en las luchas por la superación del capitalismo” (Caldart, 2012:551).

Muchos movimientos sociales urbanos y campesinos vienen resignificando y repolitizando la relación de opresión-resistencia-liberación con sus acciones y sus estrategias de resistencia y lucha, radicalizando los presupuestos y dimensiones de la Pedagogía del Oprimido (Arroyo, 2012). Como movimientos, construyen otras pedagogías: otras reflexiones y teorizaciones sobre sus prácticas formadoras, y se afirman como sujetos de acción-reflexión-teorización pedagógica (Caldart, 2004). En ese sentido podemos decir que el MST reconoce el legado de la Pedagogía del

Oprimido y le da continuidad de forma resignificada en el desarrollo y construcción de su práctica educativa y propuesta pedagógica. Tanto Caldart (2004) como Dalmagro (2010) señalan que el pensamiento de Freire influyó desde el principio el trabajo educacional del MST, cuestión que según ambas autoras se explica por la aproximación y apoyo que diversas personas y entidades vinculadas a la educación popular realizaron en el inicio del MST.

Según Araujo, la obra de Paulo Freire contribuye en la formulación educacional del Movimiento en varios sentidos, en concebir la educación como esencialmente política, por su contribución para la educación de los oprimidos, y por la perspectiva dialéctica para la producción del conocimiento (Araujo, 2007 citado en Dalmagro, 2010:208).

Según Dalmagro “Freire tuvo un peso mayor en cuanto a la definición del método de estudio, la consideración de la realidad del educando, el universo local como punto de partida, entre otras temáticas” (Dalmagro, 2010:210). La autora señala, en base a los documentos del MST analizados en su estudio y en su trayectoria en el sector de educación del MST, que la influencia del pensamiento de Freire en las escuelas que se orientan por la propuesta de educación del MST es más conocida y significativa entre las personas educadoras que las influencias de la pedagogía socialista. Los *temas generadores* propuestos por Freire y su terminología son referencias fundamentales para el trabajo de las personas educadoras, mucho más que el *método complejo* de la experiencia socialista soviética. La pedagogía socialista parece haber sido más importante en el momento de pensar la *forma escolar* (trabajo, organización estudiantil, tiempos educativos).

3.2. Pedagogía Socialista.

La pedagogía socialista hace referencia a las experiencias y discusiones pedagógicas que se sitúan bajo una perspectiva marxista transformadora y que se vinculan con proyectos y experiencias históricas de educación revolucionarias. Experiencias que han buscado construir concepciones de educación y formación humana emancipadoras para la clase trabajadora, diferenciadas de las concepciones hegemónicas de educación y formación acordes con las lógicas y los intereses del sistema capitalista.

La trayectoria educativa y la propuesta pedagógica del MST también se filia en esta tradición pedagógica considerándose heredera y continuadora de algunas de *las pedagogías socialistas* desarrolladas durante el Siglo XX y que el propio MST continúa

desarrollando en el Siglo XXI. Por tanto, considerar el referencial teórico y metodológico de la pedagogía socialista aporta elementos claves para comprender mejor de dónde proceden algunos elementos y principios de la propuesta pedagogía desarrollada por el MST en sus más de treinta años de lucha.

Fue en el primer periodo de la Revolución Rusa cuando diferentes educadores/as y pedagogos rusos desde diferentes enfoques y matices trataron de desarrollar una propuesta pedagógica revolucionaria en consonancia con las transformaciones sociales, políticas y económicas perseguidas en aquel contexto histórico. Los debates pedagógicos en aquel contexto, tuvieron como referencia los textos clásicos de Marx y Engels, siendo enmarcados en la perspectiva materialista histórico dialéctica, donde la categoría del trabajo ocupa un lugar central. En ese sentido es importante destacar que no es posible comprender los presupuestos teórico metodológicos de la pedagogía socialista rusa, sin comprender los presupuestos de la filosofía marxista (filosofía de la praxis), sin considerar la relación entre educación y trabajo en el ámbito de la formación humana, la relación entre escuela y clase social, y sobre todo, sin entenderlo en el marco de una lucha que busca la construcción de una propuesta educativa contraria a la lógica del capital.

Tal y como afirma Caldart (2004), fueron intelectuales y pedagogos inspirados en el pensamiento de Marx los que generaron una discusión pedagógica que posibilitó abrir debates y múltiples espacios de reflexión sobre la dimensión educativa del trabajo, pero también de la producción cultural, de los movimientos sociales, de los procesos tecnológicos, etc.

Cuando Gramsci, inspirado en Marx, insistió en el *trabajo industrial como principio educativo* (Manacorda, 1990; Nosella, 1991), volvió también histórico ese nuevo sujeto educativo, reforzando el lugar de las relaciones en los procesos de formación humana. A su vez, cuando pedagogos como Makarenko (1977, 1978, 1987) o Pistrak (1981) construyeron una propuesta de escuela donde el trabajo y las prácticas productivas ocupan un lugar central, abrieron también la posibilidad de mayor diálogo entre las reflexiones sobre educación que ocurren desde preocupaciones pedagógicas diferentes (Caldart, 2004: 323).

Efectivamente, la potencialidad pedagógica de la colectividad, de las prácticas organizativas y de las relaciones sociales, no han sido novedades propuestas por el MST, sino que existe toda una tradición pedagógica que sostiene esta reflexión vinculada a la *dimensión educativa de las prácticas sociales*.

Si el trabajo es educativo, entonces es posible pensar que el sujeto educativo, o la figura del educador no tiene por qué ser necesariamente una persona, ni mucho menos necesariamente estar en la escuela o en otras instituciones que tengan finalidades

educativas. Una fábrica también puede ser mirada como un sujeto educativo (Kuenzer, 1985); de la misma forma un sindicato, un partido (Gramsci), las relaciones sociales de producción, un movimiento social. Y si lo que está en cuestión es la formación humana, y si las prácticas sociales son las que forman el ser humano, entonces la escuela, en cuanto uno de los lugares de esa formación no puede estar desvinculada de ellas. Se trata de una reflexión que también nos permite comprender que son las relaciones sociales que la escuela propone, a través de su cotidiano y forma de ser, lo que condiciona su carácter formador, mucho más que los contenidos discursivos que selecciona para su tiempo específico de enseñanza (Caldart, 2004:324).

Por tanto, aunque Marx, Engels, Gramsci habían abierto estos debates, fue desde la *pedagogía socialista rusa* desde donde se profundizó esta cuestión, desde la práctica educativa. Especialmente fueron las experiencias educativas desarrolladas en el periodo estalinista, durante los primeros años de la Revolución Socialista en Rusia, que derivaron en lo que se conoce como la Escuela Única del Trabajo¹⁵⁸ (Freitas, 2012) cuyos principios teóricos y metodológicos fueron formulados a partir de las experiencias desarrolladas en aquel contexto por pedagogas como Krúpskaya, pedagogos como Makarenko, Pistrak, Schulgin, o psicopedagogos como Lev Vygotski, entre otros. Las contribuciones de la pedagogía socialista a la pedagogía del MST y a sus diferentes experiencias educativas y escuelas, es un tema muy amplio que supera los objetivos de este trabajo. A continuación apenas presentamos pinceladas de las ideas y autoras/es más significativos en este sentido.

La primera educadora soviética a la que queremos aludir es *Nadiezhdá Krúpskaya (1869-1939)* que junto a Vassili Lunachasky se encargó de la elaboración del primer Plan de Educación de la Unión Soviética después de la Revolución de 1917. Este Plan trataba de proyectar un nuevo sistema educativo que planteaba que la tarea de la educación socialista no era solamente una cuestión de contenidos sino también y sobre todo de métodos. Defendían el *método complejo*, según el cual, el profesorado no debía enseñar en base a materias académicas estructuradas de forma rígida en un programa, sino que debían tomar como punto de partida los problemas de las niñas y niños, de la producción local y de la vida cotidiana, y analizarlos simultáneamente a la luz de varias disciplinas (Ciavatta y Lobo, 2012).

Uno de los pedagogos soviéticos más importantes fue *Antón Makarenko (1888-1939)*, educador comunitario que a partir de 1920 formó parte del proyecto educacional revolucionario, como director de instituciones educativas “correccionales” para

¹⁵⁸ Freitas (2012) señala que no es posible pensar en la transferencia del concepto de Escuela Única del Trabajo a otras realidades y menos aún al sistema educativo oficial, aunque es necesario reconocer que el legado de la pedagogía rusa ha sido fundamental para gestar y poner en marcha al interior de los movimientos sociales, en especial el MST, experiencias educativas y escuelas que se reconocen como parte del esfuerzo colectivo histórico y mundial por avanzar en la construcción de una pedagogía socialista. Como veremos más adelante, la ENFF es uno de estos ejemplos concretos.

adolescentes abandonados tras la primera guerra mundial (Colonia Gorki 1920-1928 y Comuna Dzerzinski 1927-1935). En su principal obra *Poema Pedagógico* describe su experiencia en estas instituciones educativas a partir de las cuales elaboró una teoría pedagógica innovadora donde el trabajo y la colectividad son centrales. Algunas de las cualidades del ciudadano soviético a ser formadas para Makarenko eran: a) un profundo sentimiento del deber y de la responsabilidad con los objetivos de la sociedad; b) un espíritu de colaboración, solidaridad y camaradería; c) una personalidad disciplinada, con gran dominio de la voluntad y con miras a los intereses colectivos; d) algunas condiciones de actuación que impidieran la sumisión y la explotación; e) una sólida formación política; f) una gran capacidad de conocer a los enemigos del pueblo. (Gadotti, 2003). “Para Makarenko el verdadero proceso educativo se hace por el mismo colectivo y no por el individuo que se llama educador. Donde existe el colectivo, el educador puede desaparecer, pues el colectivo moldea la convivencia humana, haciéndola florecer plenamente” (Gardotti, 2003: 131).

Otro de los pedagogos rusos destacados es *Moisey Pistrak* (1888 - 1940), autor de la obra *Fundamentos de la escuela del trabajo* (1924) considerada la obra de referencia sobre la pedagogía socialista rusa. En esta obra se recogen los elementos esenciales para comprender la propuesta de la Escuela Única del Trabajo, centrada en la relación de la escuela con la realidad, la vida, el trabajo colectivo como principio educativo, la autogestión y la auto organización del alumnado. A través de Pistrak, se consigue llevar a la práctica en la enseñanza primaria y secundaria el proyecto de la revolución soviética en el plano educativo. Mientras Makarenko fundó una pedagogía sin escuelas, Pistrak dedicó todos sus esfuerzos a la creación de una nueva institución escolar, donde los métodos escolares fueran activos y vinculados al trabajo manual (trabajos domésticos, trabajos en talleres con metales y maderas, trabajos agrícolas, desarrollando la alianza ciudad-campo). En cualquiera de estos trabajos, el alumnado tenía que participar del proceso de producción en función de sus capacidades buscando así la comprensión de la totalidad del mundo del trabajo desde una perspectiva dialéctica. En realidad, la Escuela del Trabajo es el resultado de la sistematización de una práctica pedagógica concreta, aunque el objetivo de Pistrak no era formular una teoría (Tragstenberg, 1981).

El psicopedagogo bielorruso Lev Semanovich Vygotsky (1896-1934) es otra de las figuras que ha influenciado el trabajo pedagógico del MST. Vygotsky es considerado el fundador de la psicología histórico-cultural. EN su obra encontramos las bases teóricas que fundamentan la importancia de organizar los tiempos escolares posibilitando la

formación y el pleno desarrollo humano intelectual, ético, cultural, las funciones simbólicas, la percepción, la memoria y la imaginación. Reconocimiento al que también han contribuido estudios interdisciplinarios de sociología, historia, antropología y psicología (Arroyo, 2012). La teoría sociocultural de Vygotsky aplica el materialismo histórico dialéctico a la psicología y la pedagogía, afirmando que el desarrollo intelectual ocurre en función de las interacciones sociales y las condiciones de vida. La teoría que generó fue la base para conformar la *corriente constructivista en educación*, en oposición a la psicología conductual. La corriente constructivista fue fundamental para repensar la educación y la práctica educativa en varios sentidos: partir de los contextos socioculturales de los educandos; pensar la cultura escolar cotidiana como culturas plurales donde se enlaza lo subjetivo y lo objetivo; repensar el papel de las y los educadores dentro del proceso de aprendizaje; concebir al educando como un ser activo, protagonista, reflexivo, producto de interrelaciones sociales que ocurren en un contexto específico; la importancia de crear ambientes de aprendizaje que provoquen la actividad mental y física, el diálogo, la reflexión, la crítica, cooperación, participación y la toma de consciencia (Chaves, 2001).

Los principios y métodos pedagógicos desarrollados por estos autores y autoras en base a sus experiencias educativas han supuesto una fuerte influencia tanto en el proceso de construcción de la propuesta pedagógica del MST como en el desarrollo de sus prácticas educativas y formativas. Según Araujo, la influencia de la pedagogía socialista se evidencia en su proximidad con varios de los principios de la educación del MST, especialmente el trabajo y la gestión democrática como principios educativos (Araujo, 2007 citado en Dalmagro, 2010:208). Caldart señala en relación a la consideración del trabajo como principio pedagógico: “cuando el MST buscó intencionalizar ese principio pedagógico en sus actividades de educación y formación, dialogó bastante con esa literatura, aunque la dinámica del movimiento social haya exigido algunos condimentos diferentes y producido elementos de una nueva síntesis” (Caldart, 2004: 353).

Por tanto, el MST aprende de la tradición pedagógica socialista rusa y resignifica desde su práctica educativa alguna de sus ideas, planteamientos y principios, siendo los más relevantes las siguientes: la crítica a la forma escolar capitalista; la necesidad de construir una *escuela diferente* que responda a los intereses de la clase trabajadora; la construcción de un currículo escolar que parta de la realidad de las/los estudiantes; el trabajo como principio educativo; la necesaria vinculación entre trabajo (manual) y estudio (trabajo intelectual); la auto-organización de las y los estudiantes; la consideración de la colectividad como sujeto pedagógico; la implicación de las y los

estudiantes en la gestión de la vida escolar; la formación omnilateral o integral; la importancia de organizar la vida escolar generando un ambiente educativo que contemple los diferentes tiempos educativos para la formación humana, etc.

En base a la documentación analizada y de acuerdo con Caldart (2004), Souza (2006), Camini (2009) y Dalmagro (2010) tanto la *Educación Popular* como la *Pedagogía Socialista* fueron las dos perspectivas educacionales que más fuertemente influenciaron la elaboración del proyecto educativo y la propuesta pedagógica del MST desde su génesis. Pero, según Dalmagro, no ha habido una profundización suficiente de las bases teórico-filosóficas que sostienen la Educación Popular y la Pedagogía Socialista, y acaban tomándose como perspectivas educacionales iguales con bases teóricas distintas, cuando en realidad hay diferencias sustanciales en cuanto a la concepción pedagógica. La autora pone como ejemplo la necesidad de profundizar en la diferencia entre temas generadores (pedagogía del oprimido) y el método complejo (pedagogía socialista) ya que implica proposiciones distintas sobre el papel de la escuela y su función en la construcción de conocimiento, cuestión que sería de gran utilidad para las discusiones sobre la función que le otorga el MST a la escuela. La autora demuestra en su estudio que en los documentos del MST a partir de 1999 se evidencia un distanciamiento de la Pedagogía Socialista, pero a partir de 2007-2008 se produce de nuevo una aproximación significativa e importante por parte del Sector de Educación del MST (Dalmagro, 2010).

La aproximación del Sector de Educación del MST con el profesor Luis Carlos de Freitas de la Unicamp¹⁵⁹, estudioso de Pistrak, a partir de 2007-2008 ha posibilitado retomar los estudios de la Pedagogía Socialista, del trabajo como base de la organización escolar, de los complejos y de la auto organización estudiantil, lo que entendemos como de gran utilidad, en la construcción de una experiencia escolar dirigida a la transformación social radical (Dalmagro, 2010:214).

Efectivamente, la influencia del legado de la Pedagogía Socialista soviética en el MST, es un debate abierto y que está muy vivo, tal y como demuestra un reciente Seminario Internacional celebrado en la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) que ha llevado por título *La Construcción Histórica de la Pedagogía Socialista: legado de la revolución rusa de 1917 y los desafíos actuales*¹⁶⁰. Rosana Fernandes durante la inauguración del acto afirmaba:

Este es un seminario provocador en este momento político. Vamos a discutir los elementos centrales de la lucha y de la construcción de la Pedagogía Socialista, a partir

¹⁵⁹ Siglas de la Universidad Estatal de Campinas, una de las universidades públicas del estado de São Paulo, donde existe una relación histórica de colaboración con el MST muy importante.

¹⁶⁰ Cerca de 350 personas de 18 estados do Brasil y militantes de movimientos populares de 18 países participaron del seminario del 24 al 27 de mayo de 2017. Para ampliar información ver <http://www.mst.org.br/2017/05/26/construcao-historica-da-pedagogia-socialista-e-tema-de-seminario-na-escola-florestan-fernandes.html>

del legado de la Revolución Rusa, aprendiendo las lecciones del proceso revolucionario hasta los desafíos de la actualidad. Además de la celebración del centenario de la Revolución Rusa, tenemos como objetivo del seminario la socialización de nuestras experiencias y prácticas educativas que acumulan en la perspectiva de construcción de la Pedagogía Socialista. El seminario también quiere socializar e identificar cuáles son las cuestiones y los caminos posibles para las formulaciones colectivas, con las organizaciones de clase, en el campo y en la ciudad y sus nuevas exigencias formativas.

La experiencia pedagógica del MST es fruto de un proceso histórico que viene de lejos, y es necesario contextualizarlo y entenderlo como fruto de esa historia. Las luchas campesinas, el MST, no son accidentes inesperados, tampoco los vínculos entre tierra, cultura y educación son accidentes de la historia, son parte de un proceso histórico, de una larga y tensa trayectoria. Vemos a continuación en qué consiste y cómo fue el proceso de construcción de la Pedagogía del Movimiento, del que ya hemos avanzado partes importantes en el apartado anterior.

3.3. *La Pedagogía del Movimiento*

Tal y como se viene señalando, otra de las fuentes de la pedagogía del MST, quizá la más importante, ha sido la sistematización de su propia práctica educativa y del proceso conformado por los intentos de ocupación de la escuela pública protagonizado por el MST desde su surgimiento. Caldart (2004) describe y analiza cómo fue ese proceso de construcción colectiva en su tesis de doctorado, a través de la cual se formula lo que esta autora denominó como *Pedagogía del Movimiento*. A partir de 1999 con la tesis de doctorado de Caldart, la Pedagogía del Movimiento pasa a ser el referencial más importante en las elaboraciones del sector de educación del MST (Dalmagro, 2010).

En la Pedagogía del Movimiento Caldart invita a mirar y entender al MST como *sujeto pedagógico*, esto significa entenderlo “como una colectividad en movimiento, que es educativa y que actúa intencionalmente en el proceso de formación de las personas que la constituyen” (Caldart, 2004: 319). Este planteamiento supuso un cambio importante en el proceso de construcción de la propuesta pedagógica del MST que generó un desplazamiento en los ejes de discusión¹⁶¹. Descentró la escuela como lugar donde

¹⁶¹ Caldart (2004) señala que en el proceso de construcción colectiva de la propuesta pedagógica del MST, es posible identificar que en cada periodo la discusión ha tenido ejes de reflexión prioritarios diferentes. La discusión inicial tuvo como foco cuestiones tradicionalmente más escolares y vinculadas al aula, la preocupación era el qué y el cómo enseñar. Después el eje de discusión se centró en cómo vincular la realidad de los acampamentos y asentamientos con la escuela. Más tarde el eje de reflexión volvió a ser la escuela desde una perspectiva más amplia pensando cómo organizar el proceso pedagógico y la propia forma de funcionamiento y gestión de la escuela para que fuera lo más parecida posible al MST y de esa forma respondiera a sus intereses de formación y educación. Luego se produce un nuevo desplazamiento del eje de discusión pedagógica y el foco pasa de la escuela a los sujetos del proceso pedagógico, y la escuela pasa a ser pensada como ambiente educativo. Con su propuesta de la Pedagogía del Movimiento la autora plantea un nuevo cambio en el eje de discusión, la posibilidad de entender al propio MST como

situar dicha reflexión, y colocó en el centro de la reflexión al propio MST. Se inicia así un proceso que lleva a considerar al MST como un *sujeto* educador o *formador* que reflexiona teóricamente sobre su acción de formar y educar:

Los sin tierra del MST, además de ser sujetos de una experiencia educacional y de formación humana, también se han desafiado a ser sujetos de una reflexión teórica sobre la pedagogía que experimentan [...] cada curso alternativo que el MST se desafía a crear es todo un proceso de reflexión y de elaboración pedagógica que se desenvuelve; con cada nueva escuela, con cada nueva acción, se multiplican las discusiones y sus sujetos (Caldart, 2004: 317).

Rara vez las teorías pedagógicas se han aproximado a los movimientos sociales como sujetos propiamente educativos, y tampoco como interlocutores válidos de reflexión pedagógica. Desde el ámbito de estudio de los movimientos sociales, apenas existen aproximaciones teóricas que profundicen sobre la dimensión educativa de los movimientos sociales, aunque cada vez son más frecuentes los estudios e investigaciones que abordan la relación entre movimientos sociales y educación.

Caldart advierte que para entender su reflexión pedagógica sobre el MST y su formulación de la *Pedagogía del Movimiento* es importante tener en cuenta *dos cautelas*. Una relacionada con la concepción de movimiento social y otra con la forma de mirar al MST. En relación a la primera, plantea que la naturaleza del MST y su forma de actuar desafía y cuestiona el propio concepto de movimiento social siendo difícil encuadrarlo teóricamente como tal “porque combina en sus actuaciones diferentes características que para muchos parecen irreconciliables, como por ejemplo ser un movimiento de masas y una organización social con intencionalidad política; a veces comportarse como un movimiento y otras parecer casi una institución” (Caldart, 2004:330). En ese contexto de dudas teóricas sobre la naturaleza del MST en el que enmarca su reflexión sobre el Movimiento como sujeto pedagógico, la autora plantea que la experiencia del MST está proyectando la posibilidad de elaborar una nueva categoría de análisis sobre los movimientos sociales, considerándolos “sujetos pedagógicos colectivos”. En relación a la segunda cautela, es decir a la forma de mirar al MST, la autora plantea que escogió mirar al MST como proceso, de esa forma es posible captar que:

El principio educativo por excelencia está en el movimiento mismo, en el transformarse transformando la tierra, las personas, la historia, la propia pedagogía, siendo esa la raíz fundamental de su identidad pedagógica [...] En el Movimiento, los Sin Tierra aprenden que el mundo y el ser humano *están para ser hechos* o que *el mundo no es el mundo*,

sujeto educador. Al final de este apartado se exponen algunas valoraciones sobre las fortalezas y límites que ha supuesto este cambio.

está siendo (Freire, 1997:85) y que el movimiento de la realidad, constituido básicamente de relaciones que necesitan ser comprendidas, producidas o transformadas, debe ser el gran maestro de ese hacer. Esa es la matriz pedagógica que está presente en todas las vivencias educativas que podemos identificar en la formación de los Sin Tierra (Caldart, 2004:332).

Por tanto, esta autora plantea que el MST es un *sujeto educador* por tener una dinámica interna que lo hace constructor y formador de la identidad, y de la colectividad Sin Tierra. Por otro lado, plantea que el MST no crea una nueva pedagogía sino que incorpora y adapta a su propia práctica las pedagogías ya construidas en la historia de la formación humana. De esta forma la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra:

Pone en movimiento la propia pedagogía, movilizándolo e incorporando en su dinámica (organicidad) diversas y combinadas matrices pedagógicas [...] Tal y como los sus sujetos hacen con la tierra en la labranza, el MST revuelve, mezcla y transforma diferentes componentes educativos, produciendo esa síntesis pedagógica que no es original, pero tampoco es igual a ninguna pedagogía ya propuesta, porque su referencia de sentido está en el Movimiento [...] A su vez, es solamente como un permanente producirse y transformarse en cada práctica que esas matrices pedagógicas pueden ser comprendidas (Caldart, 2004:333-334).

Este planteamiento es novedoso y difícil de entender por muchas personas que colaboran, estudian o incluso son parte del movimiento, apareciendo con frecuencia preguntas como *¿Qué pedagogía sigue el MST? ¿El MST sigue la pedagogía de Paulo Freire?(o Makarenko o Vygotsky)* la respuesta para Caldart está clara “El MST en verdad no sigue una pedagógica, él se constituye como sujeto pedagógico a través de muchas pedagogías” (Caldart, 2004:334). Tal y como se explica en el *Cuaderno de Educación n° 9 (MST, 1999)*:

Pedagogía quiere decir la manera de conducir la formación de un ser humano. Y cuando hablamos de *matrices pedagógicas* estamos identificando algunas prácticas o vivencias fundamentales en este proceso de humanización de las personas, que también llamamos educación. En el proceso de humanización de los sin Tierra, y de la construcción de la identidad Sin Tierra, el MST viene produciendo una forma de hacer educación que puede ser llamado Pedagogía del Movimiento (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 201. Cursivas en el original).

¿Cuáles son entonces las principales matrices pedagógicas que el MST recupera, mezcla y transforma produciendo la *Pedagogía del Movimiento*? Según Caldart las principales *matrices pedagógicas*, entendidas como *procesos educativos básicos o potencialmente (con) formadores del ser humano*, que el MST moviliza en el proceso de formación de los Sin Tierra son cinco: *pedagogía de la lucha social, pedagogía de la organización colectiva, pedagogía de la tierra, pedagogía de la cultura, pedagogía de la historia* (Caldart, 2004). A continuación se presentan de forma muy sintética las principales características que destaca la autora de cada una de ellas.

3.3.1. Pedagogía de la lucha social

El MST es constituido por la lucha social y al mismo tiempo hace la lucha.

Ser Sin Tierra quiere decir *estar permanentemente en lucha para transformar el actual estado de cosas*. O sea, la lucha está en la base de la formación de los Sin Tierra [...] *Todo se conquista con lucha y la lucha educa a las personas*. Ese es uno de los aprendizajes al mismo tiempo heredados y construidos por la trayectoria histórica del MST. Por eso, mantener a los sin Tierra en *estado de lucha permanente* es una de las estrategias pedagógicas más contundentes producidas por el Movimiento (Caldart, 2004:335).

La autora destaca así que esta pedagogía trata de comprender el sentido más amplio de la formación que genera la participación en la lucha por la tierra en Brasil, pero también de cómo esa gran lucha se traduce en las pequeñas cosas, en cada pequeña acción cotidiana, en cada tarea, es posible identificar la *“actitud de presionar las circunstancias para transformarlas, para lograr que sean diferentes a como son”* (Caldart, 2004: 335).

En apartados anteriores ya se aludía a esta pedagogía cuando Rosana Fernandes de la Coordinación Político Pedagógica de la ENFF señalaba que desde el inicio en el MST se identificó que *la lucha y la formación caminan conjuntamente*. En el Cuaderno de Educación nº 9 (MST, 1999) también se alude a esta pedagogía como sigue:

La Pedagogía de la lucha social brota del aprendizaje de que lo que educa a los Sin Tierra es el propio *movimiento de la lucha*, en sus contradicciones, enfrentamientos, conquistas y derrotas. La pedagogía de la lucha educa para una postura delante de la vida que es fundamental para la identidad de un luchador del pueblo: *nada es imposible de cambiar* y cuanto más *inconformada* con el actual estado de cosas, más humana es la persona (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 201-202. Cursivas en el original).

Caldart también alude a ello, señalando éstos y otros aprendizajes que el MST produce al relacionar la lucha social con la formación humana, de la siguiente forma:

- a) En la construcción vivencial de una convicción *nada nos debe parecer imposible de cambiar*¹⁶². La convicción de que todo puede ser diferente a como es va conformando la propia forma de luchar, esa es la diferencia de estilos que aparece en los diversos movimientos sociales que tienen causas parecidas, afirma. “Algunos consideran que la lucha debe ser hecha dentro de los estrechos límites impuestos por las propias circunstancias. Otros, al contrario, consideran

¹⁶² Esta expresión es muy utilizada por el MST y sus militantes en muchas ocasiones, idea que toman de una de las frases célebres de Bertolt Brecht *no acepten lo habitual como cosa natural, pues en tiempos de desorden sangriento, de confusión organizada, de arbitrariedad consciente, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer imposible de cambiar*.

que las formas de lucha deben *romper el orden*, en el sentido de transformar las circunstancias que lo justifican” (Caldart, 2004: 338).

- b) Otro aprendizaje derivado del anterior es *aprender a analizar la realidad en cada acción y aprender a ser personas creativas*. “Lo que garantiza la continuidad del Movimiento o de la propia lucha es la sabiduría de enraizar cada acción de ruptura en la perspectiva de construcción de otro orden [...] Cada acción tiene que hacer pensar y no apenas destruir lo que existe; proponer valores y no apenas contestar los que ya están propuestos” (Caldart, 2004:339).
- c) Aprender a *producir utopías* en el sentido de *proyectar futuro* desde la convicción de que todo puede ser diferente a como es. “La experiencia educativa del MST intenta recuperar la potencialidad transformadora de la producción colectiva de utopías, no como construcción de modelos sociales o humanos a ser alcanzados, sino como un ejercicio permanente de construir parámetros sociales y humanos que orienten cada acción en una dirección de futuro” (Caldart, 2004:340).
- d) Otro aprendizaje es el de la *postura política y cultural de contestación social*. “El sentimiento de indignación, frente a las injusticias sociales, no es inherente a la condición de *oprimido*, es un aprendizaje que se construye siendo la lucha social un ambiente bastante fecundo para que se produzca” (Caldart, 2004: 341). Aprendizaje que según la autora deriva de la combinación intencionada del MST de la lucha por la tierra, lucha por la reforma agraria y lucha por transformación social, objetivos definidos en 1984 y que continúan vigentes hasta hoy.

Lo que mueve a una persona es la necesidad, pero lo que la mantiene en movimiento son objetivos, principios, valores, que son formados desde determinadas acciones que tengan la fuerza pedagógica para eso [...] Nadie duda que la marca política y cultural del MST (sus principios, valores y forma de ser) fue producida mucho más por las ocupaciones de tierra que por las reuniones o audiencias de negociación, aunque haga ambas cosas (Caldart, 2004: 342. Cursivas en el original).

Según Caldart, la *pedagógica de la lucha* no es tenida en cuenta por la pedagogía en general, al contrario, las corrientes pedagógicas hegemónicas en los sistemas oficiales de educación actúan en favor del *orden*, siendo éste su valor máspreciado. Entienden la educación como sinónimo de socialización pasiva, integración en la sociedad, aprendizaje de la obediencia e incluso del conformismo personal y social, desde esta perspectiva la educación es vista como contrapunto de la lucha. Incluso las pedagogías que tienen una perspectiva de transformación social, por lo general tampoco atienden o

valoran el potencial pedagógico de la propia acción de luchar. La educación en este tipo de corrientes pedagógicas es vista como preparación o concientización para la lucha.

En cualquier caso ninguna de estas perspectivas atiende a la potencialidad y dimensión pedagógica de la lucha social. Cuando la lucha social es vista como educativa necesariamente se produce un cambio en la concepción de quienes son los *sujetos educadores*. Esto explica que sean mucho más comunes las pedagogías que se definen como *pedagogías para* los oprimidos, los campesinos, los movimientos sociales, que aquellas *pedagogías que son de los oprimidos* (Caldart, 2004).

Por ello, la propuesta pedagógica del MST sí que trata de aprovechar la potencialidad pedagógica de la lucha social, tal y como se indica en el Cuaderno de Educación nº 9 (MST, 1999), en las escuelas del MST:

Además de garantizar que la experiencia de lucha de los educandos y sus familias sea incluida como contenido de estudio, necesitamos desafiarnos a pensar en prácticas que ayuden a educar o fortalecer en las niñas y niños, adolescentes y jóvenes la postura humana y los valores aprendidos en la lucha: el inconformismo, la sensibilidad, la indignación ante las injusticias, la contestación social, la creatividad ante las situaciones difíciles, la esperanza... (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 202).

3.3.2. Pedagogía de la organización colectiva.

Como veíamos al inicio del capítulo, la organización colectiva también es considerada una matriz pedagógica, un principio educativo para el MST. El enraizamiento o vínculo con un colectivo organizado es una parte fundamental del proceso de formación. Recordemos como lo expresaba Rosana Fernandes de la Coordinación Político Pedagógica de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF):

Para el MST, el proceso de formación se da desde la inserción de la persona, sea en edad infantil, joven o adulta, en el proceso organizativo de la lucha por la tierra. Y una de las cuestiones más fuertes en ese proceso de formación es el proceso de ocupación (ENFF, 2016).

Según Caldart para comprender esta matriz educativa es necesario tener en cuenta dos sentidos a los que alude la pedagogía de la organización colectiva. Por un lado, organización remite al proceso de organizarse para realizar una determinada acción colectivamente; por otro lado, esta expresión también hace referencia a la colectividad que se produce a través de la realización continuada de acciones organizadas, es decir “el MST organiza a los sin tierra para luchar, el MST es la organización o colectividad producida por los sin tierra en lucha” (Caldart, 2004: 347).

La *ocupación* de tierras ha sido la principal matriz organizativa del MST. En la dinámica de las primeras ocupaciones se fue generando la *matriz de colectividad*, los trazos de la organización social que hoy conocemos como MST. Las *ocupaciones* fueron gestando los embriones de lo que posteriormente se constituyeron como instancias colectivas, los diferentes sectores, los principios y valores de una propuesta y modo de vida que trata de desplazar al individuo para poner al colectivo en el centro de los procesos.

La pedagogía de la organización colectiva enfatiza el proceso educativo que se produce en el enraizamiento en una colectividad. En ese sentido Caldart (2004) destaca cuatro elementos educativos de la *pedagogía de la organización colectiva*:

- a) El primero de ellos tiene que ver con la educación y la formación de la propia identidad. “La colectividad sin tierra educa, en la medida en que se hace ambiente de producción de una identidad colectiva procesada, en cada persona, y al mismo tiempo más allá de ella [...] una identidad colectiva en construcción. Los *bastidores* del proceso de producción de esa identidad (con discusiones tensas, conflictos de valores, contradicciones que explotan en cada momento) son educativos, y su motor es justamente esa colectividad en movimiento” (Caldart, 2004: 350).

- b) El segundo elemento hace referencia a características propias de la colectividad Sin Tierra que condiciona trazos pedagógicos específicos. Algunos de ellos son:
 - i) la condición de *ser una colectividad en lucha* y por tanto con una *dinámica intensiva*; ii) *la familia* como colectivo que participa del conjunto de acciones del MST cuestión que tiene implicaciones importantes “a medida que las acciones son hechas en familia, eso quiere decir que el proyecto educativo del MST no separa las generaciones en tiempos y lugares diferentes de formación. Las principales vivencias que forman a los sin tierra son experimentadas por las familias enteras o por las diferentes generaciones en conjunto, aunque sin realizar las mismas tareas y tampoco pensando ni sintiendo lo mismo” (Caldart, 2004: 350); iii) el necesario alargamiento del concepto de colectividad, o incluso del concepto de familia. “La colectividad sin tierra es un campamento, un asentamiento, o una escuela, pero es también todo eso junto y al mismo tiempo, integrando familias y personas que ni se conocen, pero tienen lazos de una identidad común” (Caldart, 2004:351).

- c) El tercer elemento es que el MST educa en la propia noción de colectivo en la medida en que esta noción está siempre presente. Tal y como señala la autora esta noción se traduce en “el principio de que *nada se hace solo*, y convierte en *costumbre* la práctica de *organizar colectivos* para que las acciones sucedan” (Caldart, 2004: 352).
- d) Y el cuarto elemento destacado por Caldart como la mayor contribución reflexiva de esta pedagogía presente en la experiencia de formación humana del MST, es *mostrar la importancia y el potencial educativo/formador de las relaciones sociales*. Es decir, mostrar que las relaciones sociales que se producen y reproducen en un proceso organizativo pueden interferir pedagógicamente en diversas dimensiones del ser humano, al tiempo que pueden problematizar y proponer valores, alterar comportamientos, destruir y construir concepciones, costumbres, ideas, etc. Por tanto, desde la experiencia del MST se señala la importancia de que las relaciones sociales sean trabajadas con intencionalidad pedagógica y de forma específica en las prácticas educativas que tengan propósitos políticos de transformación social.

En el Cuaderno de Educación nº 9 (MST, 1999) se alude a ello de la siguiente forma:

Una escuela que se organiza, siguiendo la manera del MST, educa principalmente a través de las nuevas relaciones sociales que produce y reproduce, problematizando y proponiendo valores, alterando comportamientos, deconstruyendo y construyendo concepciones, costumbres, ideas. De esta manera, la escuela ayuda a enraizar la Identidad Sin Tierra, y forma una determinada manera de ser humano. Y cuando la escuela funciona como una cooperativa de aprendizaje, donde el colectivo asume la corresponsabilidad de educar el colectivo, convertirse en un espacio de aprendizaje no apenas de formas de cooperación, sino principalmente de una visión de mundo, de una cultura donde lo natural sea pensar en el bien común y no apenas de sí mismo (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 202).

Aunque profundizaremos sobre esta cuestión en el siguiente apartado, tanto en los planteamientos que hace Caldart al explicar las matrices que conforman la Pedagogía del Movimiento, como en la forma en la que estos planteamientos se expresan en los cuadernos de educación de la época se evidencia una cierta idealización e hipervalorización de la capacidad formativa y emancipadora del MST y de la escuela que se orientan por su propuesta pedagógica para construir un “nuevo sujeto social” y contrarrestar los valores, identidades y lógicas hegemónicas que sustentan la sociedad capitalista y patriarcal de la que también forman parte (Dalmagro, 2010; Camini, 2009).

3.3.3. Pedagogía de la tierra.

Esta es la matriz educativa más antigua que el MST pone en movimiento en la formación de los Sin Tierra, basada en principios de una tradición pedagógica construida en los últimos dos siglos desde experiencias educativas con diferentes matices políticos, culturales e ideológicos que derivan en diferentes concepciones y prácticas sobre la dimensión educativa del trabajo o la producción. Se trata de una pedagogía que explica cómo los Sin Tierra del MST se educan en su relación con la tierra, con el trabajo y con la producción, una matriz pedagógica que “mezcla el cultivo del ser humano con el cultivo de la tierra, con el trabajo y la producción. La tierra de cultivo es también tierra que educa a quien la trabaja; el trabajo educa; la producción de las condiciones materiales de existencia también educa” (Caldart, 2004:356)

Tal y como hemos visto anteriormente, la pedagogía del trabajo ya estaba presente en la propuesta de las escuelas del trabajo y en el pensamiento de Marx, siendo el trabajo urbano el que inspiró fundamentalmente estas reflexiones. El MST retoma estas reflexiones y añade nuevos elementos a esa matriz, vinculados a la tierra. En ese sentido tanto en Caldart (2004) como en el Cuaderno de Educación nº9 (MST, 1999) se destacan dos elementos pedagógicos de esa vinculación histórica con el trabajo de la tierra:

- a) Los procesos de cambio, al igual que los alimentos, para nacer tienen que ser cultivados: “el trabajo en la tierra que acompaña el día a día del proceso que hace de una semilla una planta y de la planta un alimento enseña de una forma muy propia (también cultural simbólica) que las cosas para nacer necesitan ser cultivadas; son las manos del campesino y la campesina las que pueden labrar la tierra para que llegue a producir el pan. Esta también es una forma de comprender que el mundo está para ser hecho y que la realidad puede ser transformada” (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 203).
- b) Otro aprendizaje que aporta la relación con la tierra es la *paciencia*, así como la tierra va mostrando al labrador cómo necesita ser trabajada para ser productiva, la realidad puede ser transformada, siempre que se esté abierto para que ella misma diga a sus sujetos cómo hacerlo. No sirve querer acelerar el tiempo ante los percances del cultivo: es necesario aprender a comenzar todo de nuevo y no abandonar la tierra cuando un temporal corta un proceso de cultivo (Caldart, 2004).

Estos dos aprendizajes estarían en una dimensión más genérica de relación con la tierra. Si antes aludía a la pedagogía de la lucha desde el punto de vista de la formación humana, en este punto señala algunos aprendizajes específicos que se desprenden de la experiencia del MST, teniendo en cuenta que en su caso se trata de una *lucha por la tierra* y del proceso pedagógico que se produce al tratar de *recrear un modo campesino de producción y de vida*, destacando en ese sentido las siguientes cuestiones.

La primera de ellas es que los Sin Tierra se educan a través del *proceso de transformarse como campesinos, sin dejar de serlo*, proceso que por lo general es tenso y conflictivo. Este proceso busca construir relaciones de producción (y de vida social) que ya no son propias del campesinado, pero que continúan vinculadas a nivel económico, político y cultural a su identidad campesina (Caldart, 2004).

Transformarse como campesino incluye aquí un proceso educativo básico que se refiere a asumirse conscientemente como sujeto del Movimiento, construir relaciones de producción y formas de vida que den continuidad a la lucha que le permitió el reencuentro con la tierra y consigo mismo. Esto es más complejo de lo que parece, especialmente porque las elecciones a realizar en ese plano son condicionadas por un contexto que pretende exactamente lo contrario (Caldart, 2004: 360).

La segunda cuestión señalada y a la que se aludía anteriormente, es que el MST enfrenta desde hace años grandes desafíos y dilemas constantes y cotidianos en sus campamentos, asentamientos y procesos formativos y organizativos. Retos que son identificados y señalados por el propio Movimiento y que tienen que ver con *ese contexto que pretende exactamente lo contrario*; es decir desafíos y dilemas que tiene que ver con el individualismo, el apego a la propiedad privada, el relevo generacional, la reproducción del machismo y el patriarcado, con el mantenimiento de la coherencia entre la producción saludable y sostenible de comida y los hábitos de consumo, con la capacidad de resistencia y contestación frente a la industria cultural y el agronegocio, etc. El MST ha tenido que considerar este tipo de cuestiones e incluirlas en su agenda de discusiones y procesos orgánicos no porque quería, sino porque su naturaleza, objetivos y su realidad y proceso histórico así lo han requerido, a pesar de que han sido abordadas con fuerzas y velocidades diferentes en cada realidad local.

El MST es un movimiento campesino, pero por las características que construyó históricamente no puede ser considerado un movimiento campesino típico [...] El MST no quiere apenas luchar por la tierra, quiere hacer la Reforma Agraria, y quiere alterar el modelo de desarrollo de la agricultura y del campo como un todo; quiere también formar nuevos seres humanos, sujetos creativos de su propia historia [...]. Entonces, cuando el MST discute el destino de sus asentamientos, está en verdad ejercitando una forma (histórica) diferente de luchar por la tierra, que es la de resistir en ella, pero resistir de una forma que proyecte futuro, y no apenas retrase el colapso, o que desvíe al Movimiento de sus objetivos o de su identidad (Caldart, 2004: 362-363).

En este sentido y tal y como veíamos en capítulos anteriores, a pesar de sus limitaciones y desafíos, los campamentos y asentamientos del MST han sido considerados una referencia en el proceso de disputa territorial (Fernandes, 2008, 2013) y la reconfiguración de los espacios rurales en territorios campesinos; en lo que se ha venido a denominar proceso de recampesinización (Van der Ploeg, 2010, 2016; Rosset y Martínez-Torres, 2013)

En cualquier caso, Caldart (2004) señala que hoy día ya no se cuestiona la legitimidad de la pedagogía de la producción o del trabajo, es decir el hecho de que las personas se educan a través de estas prácticas. En el Cuaderno de Educación nº9 (MST, 1999) se alude a ello de la siguiente forma:

Por el trabajo el educando produce conocimiento, crea habilidades y forma su conciencia. En sí mismo el trabajo tiene una potencialidad pedagógica, y la escuela puede volverlo más plenamente educativo en la medida que ayude a las personas a entender su vínculo con las demás dimensiones de la vida humana: su cultura, sus valores, sus posiciones políticas... Por ello nuestra escuela necesita vincularse al mundo del trabajo y desafiarse a educar también para el trabajo y por el trabajo (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 203).

Tal y como señalábamos anteriormente, esto se debe al acúmulo teórico y metodológico realizado por la Pedagogía Socialista, pero la velocidad de los cambios sociopolíticos y culturales hace necesario seguir generando reflexión teórico-práctica desde una perspectiva crítica, que permita profundizar sobre el proceso educativo que se produce en los intentos de construcción de nuevas relaciones de trabajo y de nuevas relaciones sociales de producción en cada contexto educativo. Especialmente cuando ocurren vinculadas a la tierra y entre sujetos que participan en procesos organizativos y de transformación social. Para ello en el Cuaderno de Educación nº9 (MST, 1999) se alude a esta cuestión así:

Nuestra escuela puede ayudar a entender la historicidad del cultivo de la tierra y de la sociedad [...] el aprendizaje de la paciencia de sembrar y cosechar en el momento adecuado, el ejercicio de la persistencia [...] pero esto no se hará apenas con discurso, tendrá que desafiarse a implicar a los educandos y educadoras en actividades directamente vinculadas a la tierra (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 202).

3.3.4. Pedagogía de la cultura.

Según Caldart, esta matriz pedagógica trata de explicar *cómo los sin Tierra del MST se educan cultivando el modo de vida producido por el MST*, y está necesariamente mezclada con las demás matrices ya que la cultura está presente en todas ellas. Para el MST, la cultura no es una esfera específica de la vida sino que atraviesa y se construye en la convivencia social: “la cultura es todo lo que creamos, hacemos y sentimos al producir nuestra existencia” (Bogo, 2000: 9). Desde esta perspectiva la cultura se

construye en la convivencia social y es en esa convivencia donde se crea y recrea constantemente. Por tanto, tal y como veremos en el siguiente bloque, la cultura puede estar al servicio de la reproducción de diferentes sistemas de opresión (capitalismo, patriarcado, colonialismo, etc.) o ser una dimensión a trabajar en sentido contrahegemónico y emancipador. Por ello la *noción de cultura* empleada por Caldart y por el MST en sus documentos no hace referencia a una esfera específica de la vida o un tipo particular de acción, se trata de:

Un proceso a través del cual un conjunto de prácticas sociales y de experiencias humanas que poco a poco, lentamente se va constituyendo en un *modo de vida* o como dice Raymon Williams (1969) en un modo total de vida, que articula costumbres, objetos, comportamientos, convicciones, valores, saberes, que aunque dispares y a veces hasta contradictorios entre sí, poseen un eje integrador o base primaria que nos permite distinguir un modo de vida de otro, una cultura de otra [...] Cada persona concreta, o cada grupo social es al mismo tiempo sujeto y expresión de ese proceso social que produce cultura, participando más crítica y creativamente de él a través de las dimensiones de la producción cultural (Caldart, 2004: 365).

Aplicando esta noción a la experiencia del MST, se trata de comprender cómo el propio Movimiento se va transformando en *cultura o Movimiento cultural*. La autora plantea que desde esta perspectiva es posible identificar las *huellas educativas del MST en la producción cultural* de los Sin Tierra las cuales traducen o proyectan.

Su lucha y la propia dinámica del MST especialmente en valores, en convicciones o principios, en ideas y saberes, en posturas, o incluso en una cultura material que se percibe o se vive en los tiempos y lugares ocupados (efectiva o afectivamente) por el Movimiento, sea en los campamentos, asentamientos, en las marchas, en los cursos de formación, en las escuelas, a través de las relaciones sociales, de la forma de producir y reproducir la vida, de la mística, de los símbolos, de los gestos, del arte, etc.(Caldart, 2004: 367).

Según Caldart, este proceso pedagógico puede ser comprendido como la forma utilizada por el MST para realizar histórica y colectivamente un principio educativo fundamental que toma de Paulo Freire, la unidad dialéctica de la reflexión y la acción, es decir la *praxis*¹⁶³. Desde la perspectiva asumida por el MST para entender y actuar en la realidad (Materialismo Histórico Dialéctico-MHD) la lucha en sí misma no es educativa, el principio educativo de la lucha se produce en su combinación con otros ingredientes pedagógicos que la conforman como educativa o formadora de sujetos. Es decir, todo principio educativo se realiza en la práctica como *parte de un movimiento mayor que lo produce, o trasciende y, al mismo tiempo, lo expresa* (Caldart, 2004).

¹⁶³ Se señala de esta forma la importancia de entender la reflexión y la acción como partes inseparables de un proceso que conlleva un aprendizaje, este proceso según Freire va de la reflexión, a la toma de conciencia crítica sobre la propia práctica y a la acción transformadora: “La pedagogía del oprimido hace de la opresión y sus causas objeto de la reflexión de los oprimidos, de la cual resultará su compromiso necesario en la lucha por su liberación, es de esta forma que esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 1983: 32 en Caldart, 2004: 367)

Para Caldart es importante tener esto en cuenta para entender un *condimento distintivo que aporta la experiencia del MST al debate pedagógico* y que vincula la noción de *praxis* con la dimensión cultural.

Si miras a una colectividad en movimiento y no a cada persona en particular lo que se ve no es un momento específico de toma de consciencia, sino un *proceso* que va atravesando el conjunto de vivencias de los Sin Tierra y las va constituyendo como un Movimiento que también es cultural, en el sentido de ir produciendo un modo de vida. Ese movimiento envuelve procesos de teorización de la práctica [...] procesos de simbolización, de gestualidad y producción de una *cultura material* que traduzca y consolide (enraíce) el propio Movimiento (Caldart, 2004: 369).

Con todo ello lo que Caldart trata de transmitir es que la Pedagogía de la Cultura, atraviesa y articula los sentidos de las diversas pedagogías que el MST mueve en el proceso de formación de los Sin Tierra. El MST trata de intencionalizar esto en el conjunto de sus prácticas y también reflexiona sobre el carácter pedagógico de ese proceso, incluso lo provoca intencionalmente como veremos en el próximo bloque en sus actividades y cursos de educación y formación “no es difícil ver entre sus estrategias pedagógicas esta intención de ir transformando la experiencia de la lucha y la pertenencia al Movimiento en modo de vida, en cultura. La Mística por ejemplo, es un proceso que puede ser interpretado desde esta perspectiva. De la misma forma el arte, la música producida por el movimiento a lo largo de su historia” (Caldart, 2004: 370).

Pero el vínculo entre cultura, arte y política no ha sido algo que se ha producido de forma natural. Aunque excede el objetivo de este trabajo analizar con detalle cómo se ha producido este proceso consideramos importante señalar algunos aspectos en relación a la praxis cultural y artística del MST señalados por Juliana Bonassa (2011) del Colectivo Nacional de Cultura. La autora a través de su estudio analiza el trabajo realizado por el Colectivo Nacional de Cultura para generar el debate interno sobre la importancia de trabajar de forma orgánica el vínculo entre cultura y la estrategia política del Movimiento cuestionando la lógica del espectáculo y el entretenimiento, proceso que no ha sido lineal ni sencillo. Así como tampoco ha sido fácil sistematizar la praxis cultural y artística del MST, tratando de visibilizar su importancia, además de generar espacios y encuentros de formación y experimentación artística a nivel nacional para reflexionar críticamente y cualificar la praxis cultural y artística desarrollada por el MST en estos años.

La cultura y el arte siempre estuvieron presentes en la lucha del MST a través de la manera de construir los campamentos y asentamientos, en la producción de alimentos, en la culinaria, en las músicas, poesías, teatros, periódicos, en la manera de organizar las reuniones, en la mística, etc. Pero es a mediados de los años 90 que se va configurando la necesidad de un colectivo Nacional de Cultura, que surge con el objetivo central de contribuir al proceso de organización de las prácticas culturales y artísticas [...] al

hablar de praxis cultural del MST nos referimos a todas las esferas de la producción de la propia existencia del Movimiento. Su simbología, la identidad Sin Tierra, las formas organizativas, las ideas generadas, las nuevas búsquedas de una nueva manera de vivir en comunidad, la producción, las formas de lucha, las manifestaciones artísticas (música, danza, poesía, artes plásticas, teatro) la mística, la estética que se genera en esos procesos, etc. (Bonassa, 2011: 44).

Por tanto, podemos decir que el MST ha desarrollado diferentes formas para *hacer la reflexión de la acción y producir consciencia de la lucha* como modo de vida y cultura, como vínculo entre la cotidianidad de la vida en el campo y la resistencia campesina tal y como refleja una consigna muy frecuente en los documentos y discursos del MST *Vivir como se lucha y luchar como se vive* (MST, 1999).

3.3.5. Pedagogía de la historia

Esta quinta matriz pedagógica se refiere a *cómo los sin Tierra del MST se educan cultivando su memoria y comprendiendo la historia* (Caldart, 2004). La autora plantea que esta matriz pedagógica está tan vinculada a la pedagogía de la cultura que podría ser vista como un desdoble de ésta, pero prefirió plantearla como una pedagogía específica por dos motivos: “el primero es que se puede ver en la Pedagogía del Movimiento una intencionalidad propia para la valorización de la historia y el segundo es llamar la atención para la potencialidad pedagógica de la historia, no siempre valorada como tal” (Caldart, 2004: 374) Pero ¿cuál es el valor pedagógico que el MST da a mirar al pasado y a la historia?

El MST tratando de combatir la lógica capitalista de educar a las personas en una postura presentista e incluso futurista y de desvalorización de la historia, desde sus inicios identificó que para lograr algún tipo de transformación, además de cultivar el enraizamiento en una colectividad era muy importante cultivar el enraizamiento en una historia pasada ya que *saberse enraizado en un pasado significa tener más fuerza* (Caldart, 2004):

El MST comenzó su historia mirando al pasado de la lucha por la tierra en Brasil. No buscaba tanto una justificativa para su existencia sino aprender con las experiencias de derrotas y de victorias de sus antepasados, exactamente para aprovechar el saber acumulado y no repetir errores. Esto se volvió una costumbre especialmente entre los líderes del Movimiento: en cada situación o problema nuevo, *mirar para atrás* y también *mirar a los lados*, identificando otras experiencias colectivas en las cuales buscar alguna referencia para construir soluciones, aunque tengan que ser nuevas. El Movimiento fue transformando la costumbre en principio pedagógico [sintetizado en la frase] *es necesario educar a las personas para la valorización de la historia* (Caldart, 2004: 378).

Aunque mirar la realidad desde una perspectiva histórica pueda parecer algo obvio y básico para quien participa de un movimiento social o incluso para quien no, el MST a través de esta matriz pedagógica advierte que se requiere mucho esfuerzo y una intencionalidad pedagógica específica teniendo en cuenta que el contexto social hegemónico desde su lógica presentista y futurista no lo estimula. Efectivamente esta matriz también está vinculada con la perspectiva Materialista Histórica y Dialéctica (MHD) que permea el pensamiento y accionar del MST:

Mirar cada acción o situación particular en un movimiento continuo (o discontinuo) entre pasado, presente y futuro, y comprenderlas en sus relaciones y como parte de una totalidad mayor es una dimensión fundamental de la formación de los sujetos. Es esa mirada la que ayuda a valorizar y al mismo tiempo relativizar cada detalle del día a día, cada pequeña conquista o derrota, manteniendo claro el horizonte en el que referenciarse para seguir luchando (Caldart, 2004: 379).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, la autora señala dos ingredientes específicos que se mezclan en la intencionalidad de esta matriz pedagógica o pedagogía de la Historia: “*el cultivo de su memoria y el conocimiento de la historia más amplia, que significa situar su experiencia en una historia mayor*” (Caldart, 2004: 379). Veamos a continuación de forma muy resumida qué quiere decir la autora con eso:

- a) *Cultivar la memoria* va más allá de conocer fríamente el pasado, esto explica que haya un vínculo muy estrecho en el MST entre mística¹⁶⁴ y memoria, y una perspectiva clara de que no es suficiente *educar para saber el pasado*, siendo fundamental *educar para sentir* el pasado como propio y como referencia necesaria para las elecciones presentes. Pero también hace referencia a que la memoria es necesariamente una experiencia colectiva que además está estrechamente vinculada a la construcción de identidad colectiva. La importancia de ese proceso pedagógico es radical en la experiencia del MST.

A través de la mística del Movimiento los Sin Tierra *celebran* su propia memoria, volviéndola una experiencia más que algo racional [...] hacer una acción simbólica *en memoria* de un compañero caído en la lucha o de una ocupación que dio inicio al Movimiento en algún lugar, es educarse para sentir el pasado como suyo, y por tanto como una referencia necesaria para las elecciones que tendrá que hacer en su vida, en su lucha; y también darse cuenta de que la memoria es una experiencia colectiva: nadie o nada es recordado en sí mismo, despegado de las relaciones, sociales, interpersonales que constituyen su historia (Caldart, 2004: 380).

- b) *Situar su experiencia de lucha en una historia mayor*, buscando enfatizar que existe un componente pedagógico fundamental en el conocimiento y comprensión de la historia “porque altera la propia perspectiva del cultivo de la memoria de un grupo específico.

¹⁶⁴ En apartados posteriores profundizaremos sobre la noción de mística construida por el MST y cómo se fue incorporando a los procesos de formación.

En su mística el MST también busca educar a los sin tierra para que transformen la historia en memoria, es decir, el pasado de las luchas del pueblo como suyo” (Caldart, 2004: 381)

Por ello, en el Cuaderno de Educación nº9 (MST, 1999) se alude a la pedagogía de la historia en el contexto escolar de la siguiente forma:

Una escuela que pretenda cultivar la pedagogía de la historia será aquella que deje de ver la historia apenas como una disciplina y pase a trabajarla como una dimensión importante de todo el proceso educativo. Será su tarea el rescate permanente de la memoria del MST, de la lucha de los pequeños agricultores y de la lucha colectiva de los trabajadores de nuestro país y del mundo; también será su tarea ayudar a los *Sem Terrinha* entender que en esta memoria están sus raíces, y descubrirse como sujetos de la historia. Un detalle importante: no es posible desarrollar esta pedagogía, sin conocer y comprender la historia y su movimiento (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 204).

Por tanto el MST, según Caldart, al poner en movimiento estas cinco matrices pedagógicas en el conjunto de sus acciones, se constituye como sujeto pedagógico de aquellas personas que lo conforman y en ese sentido la Pedagogía del Movimiento *no cabe en la escuela* pero puede ser una referencia para su actuación. Poner la escuela en *movimiento*, hacerla reflexionar sobre sus tareas pedagógicas y políticas en cada realidad concreta, es según Caldart la gran tarea del MST como sujeto educativo (Caldart, 2004).

3.3.6. Pedagogía del Movimiento y la escuela del MST

Como ya se señalaba en el apartado anterior, la obra de Caldart *Pedagogía del Movimiento Sin Tierra* (2004) publicada en 1999 marcó fuertemente los debates y proposiciones del Sector de Educación desde entonces, generando un desplazamiento en los ejes de discusión, al descentrar la escuela como lugar donde situar dicha reflexión, y colocar en el centro de la reflexión al propio MST. Tal y como señala Dalmagro (2010) y como se ha tratado de reflejar a lo largo de este punto la obra de Caldart (2004) marcó el contenido de dos publicaciones organizadas por el Sector de Educación en aquellos años. El *Cuaderno de Educación nº 9 Cómo hacemos la escuela de educación fundamental* (MST, 1999) y el *Boletín de Educación nº 8 Pedagogía del Movimiento sin Tierra: acompañamiento a las escuelas* (MST, 2001). Con estos documentos el Sector de Educación buscó discutir con el conjunto del MST la Pedagogía del Movimiento y su relación con las escuelas del MST, tal y como se expresa en uno de ellos:

La escuela que aquí presentamos no existe en ningún lugar en su totalidad. Pero sus aspectos principales están presentes y en funcionamiento en muchos lugares. Cada idea que aparece en este texto, es fruto de nuestras experiencias que están en proceso. El desafío es que aprovechemos los pasos dados, en lugares diferentes, para avanzar en

conjunto, sin dejar de respetar la realidad y la creatividad de cada grupo y de cada lugar. No queremos dar un modelo, pero sí algunas referencias para la reflexión del colectivo de cada escuela. Es una reflexión que no debe parar nunca, acompañando el movimiento de nuestra práctica y del conjunto del MST (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 200).

En ambos textos (MST, 1999, 2001) se reconoce que en aquel periodo había pocas escuelas del MST que actuaran de acuerdo con la Pedagogía del Movimiento y que se trata de un ejercicio complejo “como esta pedagogía ha sido producida entorno a valores, principios y contenidos humanos, más que contenidos de enseñanza o de didáctica [...] necesitamos ayudar a traducir esta pedagogía en las prácticas cotidianas de una escuela, esto nos parece bastante complejo: no está dado” (MST, 2001, publicado en Iterra, 2005: 247). Por ello, en estos dos textos, se presentan orientaciones concretas para ir respondiendo a ese complejo desafío, conseguir que la actuación de las escuelas del MST sea cada vez más coherente con la Pedagogía del Movimiento. En ese sentido pasamos a destacar algunas ideas importantes que en estos dos textos aparecen por primera vez como orientaciones generales a ser discutidas y adaptadas a cada contexto y realidad. En capítulos posteriores de esta tesis se describe y analiza cómo se concretan estas ideas y orientaciones en experiencias concretas, entre ellas, en cursos desarrollados por la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

En el Cuaderno de Educación nº 9 Cómo hacemos la escuela de educación fundamental (MST, 1999) se profundizan y refuerzan los principios educativos del MST y sus implicaciones con los cambios en la *forma escolar*, teniendo en cuenta que una escuela que se oriente por la perspectiva de la Pedagogía del Movimiento tiene que tener presente la concepción de formación y educación del MST y sus implicaciones con la forma de organizar el trabajo escolar y pedagógico, ya que para el MST “*la forma forma*”:

Hemos observado que el funcionamiento de la escuela también forma, capacita, educa. Para hacer una escuela diferente no basta cambiar los contenidos de las disciplinas y alterar la metodología de las aulas. La forma de organizar la escuela y las relaciones sociales que esta forma genera son tan importantes como el contenido y la didáctica (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 199).

En ese sentido, en este cuaderno se insiste en que las *matrices educativas* que el MST acciona en la educación de las y los Sin Tierra tienen que estar presentes en la escuela, tanto en los contenidos, como en la *estructura orgánica de la escuela* y en su *ambiente educativo*. Veamos cómo se explican estas tres cuestiones en este cuaderno con un poco más de detalle:

- a) En relación a las *matrices pedagógicas*, además de explicar las 5 matrices señaladas por Caldart (2004) *pedagogía de la lucha social, pedagogía de la organización colectiva, pedagogía de la tierra, pedagogía de la cultura, pedagogía de la historia*. En este cuaderno ya se alude a la ***Pedagogía de Alternancia***.

Una de las pedagogías producidas en experiencias de escuelas del campo que buscaron integrar la escuela con la familia y la comunidad del educando. En nuestro caso permite un intercambio de conocimientos y el fortalecimiento del vínculo de los educandos con los asentamientos, el MST y la Tierra. Para eso podemos pensar o hacer la escuela actuando en sistema de alternancia o pedagogía de alternancia con dos momentos distintos y complementarios. **Tiempo Escuela:** donde los educandos conviven, tienen aulas teóricas y prácticas, se auto-organizan para realizar tareas que garanticen el funcionamiento de la escuela, evalúan el proceso, participan de la planificación de actividades [...] **Tiempo Comunidad:** donde los educandos realizan actividades de investigación de su realidad, de registro de esta experiencia, prácticas que permiten el intercambio de conocimientos. Este tiempo necesita ser asumido y acompañado por la comunidad Sin Tierra (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 204).

La formulación de la *pedagogía de alternancia o sistema de alternancia* responde a un proceso de acumulación y experimentación colectiva de experiencias educativas que adoptaron la alternancia de tiempos y espacios educativos como articulación entre escolarización y trabajo. Tal y como señala Ribeiro (2008), para una aproximación historiográfica se puede consultar “la síntesis histórica de experiencias- tanto francesas como italianas y africanas realizada por *Charteier (1986), Silva (2003), Nosella (1977)*, y los estudios sobre las experiencias brasileñas de las CFRs (Casas Familia Rurales) y las EFAs (Escuelas Familia Agrícola) realizados por *Nosella (1977), Pessotti (1978) Begnami (2003), Silva (2003) e Estevam (2003)*” (Ribeiro, 2008:32). Se hace necesario como apunta la autora diferenciar esas experiencias de apropiación y elaboración sobre la pedagogía de alternancia por diferentes organizaciones del campo en Brasil, destacando la concepción y práctica de la alternancia desarrollada por el MST, más concretamente en la experiencia acumulada y reflexiones desarrolladas en relación al sistema de alternancia a partir de las experiencias del ITERRA y de la ENFF. En el bloque dedicado a la descripción y análisis de experiencias de este trabajo veremos cómo se desarrolla un curso en sistema de alternancia por la ENFF en colaboración con la Universidad de Brasilia.

- b) En relación a la ***estructura orgánica de la escuela*** (también denominada por el MST *organicidad*), plantea formas de organizar a estudiantes, profesorado y Comunidades/MST en colectivos basada en la forma de organización de los campamentos/asentamientos (Núcleos de Base, Equipos de trabajo,

Coordinaciones) que deben funcionar tomando como base los principios organizativos del MST pero adaptados a la realidad escolar: gestión colectiva y democrática del proceso educativo, colectivos pedagógicos, auto-organización de los estudiantes, división de tareas, crítica y autocrítica, entre otros.

- c) En relación al **ambiente educativo** en este cuaderno ya se refleja de forma más concreta la importancia de intencionalizar y cuidar la *integralidad* del proceso de aprendizaje, contemplando las diferentes dimensiones formativas de los sujetos y haciendo que todas las personas se sientan *sujetos* del mismo. Se resalta la importancia de que exista un colectivo de educadoras/es que garantice su construcción y acompañe el movimiento del proceso educativo en ese ambiente. Este colectivo de educadoras/es más adelante fue denominado *Coordinación Político Pedagógica* (CPP) sobre lo que profundizaremos más adelante.

Entendemos por ambiente educativo todo lo que sucede en la vida de la Escuela. Dentro y fuera de ella, siempre que exista una intencionalidad educativa [...] no es apenas lo dicho, es también lo visto, lo vivido, lo sentido, lo participado, lo producido. La forma de una escuela ser y funcionar, y cómo se relaciona con la comunidad. Es la escuela pensada para que todo sea educativo [...] lo que puede ser realizado por las educadoras y por los educandos como intervenciones conscientes sobre las formas de ser y de relacionarse. Esto exige de las educadoras la percepción de las contradicciones, una sensibilidad humana, una paciencia de maestras, una complicidad de quien también se educa en el mismo proceso (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 213-214).

- d) **Para construir el ambiente educativo** se dan algunas orientaciones entre ellas, garantizar la vivencia de los principios y valores de la educación del MST y la estructuración del día en diferentes momentos para trabajar diferentes dimensiones. Para ello se alude a: la **importancia de la mística**¹⁶⁵; la importancia de *enseñar con el ejemplo* la vivencia colectiva y la **práctica de valores humanistas** (solidaridad, confianza, compromiso, ternura, coherencia, compromiso, alegría, etc.) aludiendo explícitamente a la necesidad de superar la dominación machista, entender mejor la cuestión de género, superar el racismo y la discriminación étnica, superar la discriminación a portadores de necesidades especiales; y se proponen diferentes **tiempos educativos** que desde la práctica del MST se han demostrado importantes (tiempo aula, tiempo trabajo, tiempo estudio, tiempo deporte, ocio, actividades artísticas, tiempo gestión colectiva, participación en acciones del MST, sistematización y memoria, entre otros)

¹⁶⁵ En apartados posteriores profundizaremos sobre la noción de mística construida por el MST y como se fue incorporando a los procesos de formación.

resaltando que cada escuela debe definir los tiempos que considere necesarios y apropiados según cada proceso.

La *mística* es más que un tiempo educativo, es una energía que atraviesa el cotidiano. Por eso necesitamos que esté presente al inicio de grandes actividades y en varios momentos del día. Es la forma de ir concretando aquí y ahora, nuestra utopía. La Mística se expresa a través de la poesía, el teatro, la expresión corporal, las palabras de orden, de la música, del canto, de los símbolos del MST, de las herramientas de trabajo, del rescate de la memoria de las luchas y de grandes luchadores y luchadoras de la humanidad, se convierte en celebración y trata de envolver a todos los presentes en un mismo movimiento, vivenciar un mismo sentimiento, sentirse parte de una identidad colectiva de luchadores y luchadoras del pueblo, que va más allá de sí mismos y más allá del MST (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005:214).

La idea de organizar diferentes *tiempos educativos* en la escuela quiere reforzar un principio importante de nuestra pedagogía: escuela no es solo lugar de estudio [...] es lugar de formación humana, y por eso las diferentes dimensiones de la vida tienen que tener lugar en ella, siendo trabajadas pedagógicamente. Al mismo tiempo, los tiempos contribuyen en el proceso de organización de los educandos, llevándolos a gestionar intereses, establecer prioridades, asumir compromisos con responsabilidad (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005:215-216).

En el *Boletín de Educación n° 8 Pedagogía del Movimiento sin Tierra: acompañamiento a las escuelas (MST, 2001)* se enfatizan cuestiones que ya estaban presentes en materiales anteriores sobre la propuesta de escuela del MST y su método pedagógico; más que un cambio sustancial se aprecia un cambio en los aspectos que se profundizan o enfatizan en función de los debates y encuentros del sector de educación mantenidos desde 1999 a 2001, donde se detectan límites y dificultades para que las escuelas del MST se orienten y lleven a la práctica la Pedagogía del Movimiento (Dalmagro, 2010)

Cuando hablamos de una escuela del MST, no hablamos de una escuela con un método pedagógico cerrado, un método de enseñanza específico, una estructura fija de organización, hablamos de una *forma de ser escuela*, una actitud frente a la tarea de educar, un proceso pedagógico donde todos realmente tienen algo que aprender y enseñar, siempre, todo el tiempo [...] ¿Esto quiere decir que el MST no tiene una propuesta de escuela? Sí la tiene, pero no como modelo fijo, receta para cualquier momento o lugar y sí como *principios pedagógicos* (MST, 2001 publicado en Iterra, 2005:239. Cursivas en el original).

Uno de los elementos enfatizados en el Boletín de Educación n°8 (MST, 2001) es la necesidad de que cada escuela de campamento y asentamiento construya su **Proyecto Político Pedagógico (PPP)** y que los colectivos de educación del MST presentes en cada estado de Brasil acompañen ese proceso. Acompañar en el sentido de ayudar a elaborar e implementar estos proyectos para que se garantice el respeto a las

diversidades de cada lugar pero se refuercen los principios pedagógicos y la perspectiva de la Pedagogía del Movimiento.

Construir el Proyecto Político Pedagógico de una escuela quiere decir hacer una opción colectiva de camino que deberá seguir: *camino político*, en el sentido de qué posición asume en relación a las luchas sociales más amplias y el tipo de humanidad que pretende ayudar a desarrollar; *camino pedagógico* en el sentido de la concepción de educación y de escuela que pasa a orientar su cotidiano (MST, 2001 publicado en Iterra, 2005:239. Cursivas propias).

Se plantea así la importancia de definir colectivamente y plasmar por escrito el PPP en las escuelas del MST, ya que “representa un compromiso” que se asume de forma colectiva sobre el tipo de escuela y la forma de educar que se quiere poner en marcha en cada proceso. Es decir, a través del PPP se define conjuntamente una estrategia (de la escuela, o curso en cuestión) que en su desarrollo habrá que ir ajustando, evaluando, reconstruyendo junto a todos los sujetos que pasen a formar parte de ese proceso (educadores, educandos, profesorado, comunidad, etc.).

Una escuela que asume el proyecto político pedagógico del MST es aquella que orienta su intencionalidad pedagógica para la formación de seres humanos, para que se construyan como sujetos sociales y políticos dispuestos a la tarea de transformarse y humanizarse al tiempo que transforman y humanizan el mundo en el que viven; sujetos históricos que asumen la identidad de luchadores del pueblo, y de militantes de organizaciones y movimientos sociales (MST, 2001 publicado en Iterra, 2005:256).

Según el Boletín de Educación n°8 (MST, 2001) una de las 4 cuestiones que un PPP debe responder¹⁶⁶ es *qué tipo de método pedagógico va a seguir la escuela*, es decir, ¿Qué dimensiones deben trabajarse si la intencionalidad de la escuela es la formación humana? ¿Qué pedagogías necesitan ser potenciadas en cada tiempo y espacio educativo? ¿Cómo construir diariamente el ambiente educativo? ¿Cómo hacer el acompañamiento pedagógico de la colectividad y de cada persona? ¿Cómo garantizar que el MST efectivamente haga parte del proceso pedagógico? (MST, 2001 publicado en Iterra, 2005). En este boletín no se pretenden dar respuestas, se plantea que es necesario que discusiones de este tipo se tengan en cada escuela o proceso adaptados a sus necesidades e intereses.

¹⁶⁶ Para la construcción del PPP de las escuelas de asentamientos y campamentos del MST en el Boletín de Educación n°8 (MST, 2001) se plantean 4 grandes cuestiones que luego se desdoblaron en otras más concretas: a) la primera es sobre la identidad de la escuela ¿Quién somos y quien queremos ser?; b) la segunda se refiere a qué tipo de formación humana se quiere realizar a través del trabajo pedagógico; c) la tercera tiene que ver con la concepción de escuela, es decir ¿Qué prácticas o situaciones de aprendizaje se quieren construir a través del cotidiano de la escuela?; y d) la cuarta se refiere al método pedagógico.

También se listan en este documento algunas *dimensiones fundamentales para el trabajo educativo en la escuela*¹⁶⁷: 1) formación de valores y educación de la sensibilidad; 2) cultivo de la memoria y aprendizaje de la historia; 3) producción de conocimientos humanamente significativos; 4) formación para el trabajo; 5) formación organizativa; 6) formación económica; 7) formación político ideológica; 8) formación para lo lúdico; 9) cuidado de la tierra y de la vida. Y se advierten 3 cuestiones importantes en relación a las dimensiones:

- a) Estas dimensiones indican los grandes contenidos del proceso educativo, es decir, son los parámetros que ayudaran a la definición de los tiempos y espacios educativos de la escuela, y los contenidos de la evaluación.
- b) Es necesario que cada colectivo pedagógico haga una reflexión específica y contextualizada en su proceso pedagógico sobre cuáles son las dimensiones a trabajar y priorizar, *siempre aparecerán dimensiones nuevas*.
- c) Es necesario entenderlas como dimensiones que forman parte de una totalidad “se trata de pensar un conjunto de prácticas entrelazadas que pueden garantizar más fácilmente la formación multidimensional pretendida” (MST, 2001, publicado en *Itterra* 2005:261), no tienen sentido por separado y no existe jerarquías entre ellas.

3.3.7 Avances y límites de la formulación de la Pedagogía del Movimiento

En cualquier caso, tal y como reconoce Dalmagro (2010), la formulación de Caldart sobre la Pedagogía del Movimiento supuso avances y límites. *Supuso avances* en el proceso de construcción colectiva de la propuesta pedagógica del MST a través de una mayor concreción en las orientaciones de los cuadernos y boletines de educación de aquel periodo. Y también como veremos en el siguiente apartado, supuso avances en el proceso de elaboración de la Educación del Campo: “tuvo el mérito de vincular la escuela al movimiento social transformador, como condición indispensable para generar cambios estructurales en la propia escuela, y por otro lado pensar nuevos métodos formativos a ser desarrollados en el espacio escolar” (Dalmagro, 2010:220).

La autora también señala *límites* importantes que se reflejan también en los cuadernos del Sector de Educación que acabamos de analizar (MST, 1999, 2001). Aunque

¹⁶⁷ Aunque se trata de dimensiones identificadas por el MST en su trabajo educativo en las escuelas de primaria, estas dimensiones adaptadas y formuladas de otra forma ya aparecían en publicaciones del sector de educación y están presentes en escuelas y cursos de formación que siguen la pedagogía del MST. Como veremos de forma detallada más adelante en la experiencia de la ENFF.

retomaremos esta cuestión en el apartado de conclusiones de este trabajo, consideramos importante aludir en este momento del texto a los límites que Dalmagro (2010) señala en su estudio. La autora señala que la formulación de Caldart reforzó por un lado, una súper valoración de la práctica en la elaboración de la teoría pedagógica del Movimiento y una insuficiente consideración del conocimiento teórico acumulado por la teoría educacional y pedagógica contrahegemónica.

La Pedagogía del Movimiento, no puede, en nuestro entendimiento, surgir únicamente de la práctica inmediata de las escuelas, ni tener como base la síntesis de diferentes teorías pedagógicas. En nuestra comprensión, partiendo de la práctica de las escuelas, debe contribuir a superarlas dialécticamente, fundamentándose en la teoría educacional y pedagógica emancipadora. Esas cuestiones ya fueron indicadas por Zanela (2005) y Vendramini (2008) entre otros (Dalmagro, 2010:220).

Otro de los límites señalados es una cierta “idealización” y supervaloración de la capacidad formativa y emancipadora del MST para construir un “nuevo sujeto social” estando inmerso en una sociedad capitalista. Dalmagro reconoce la capacidad formativa del MST, pero señala que ésta se ha demostrado insuficiente para generar rupturas contra hegemónicas substantivas y duraderas tanto en los asentamientos como en las experiencias escolares: “en los asentamientos persisten marcas estructurales de la sociedad capitalista, y las experiencias escolares, en su mayoría, todavía no alcanzaron una condición de oposición al patrón escolar burgués, incluso lo reproducen en gran medida” (Dalmagro, 2010:215)¹⁶⁸. Por tanto, aunque el MST pueda ser considerado una referencia importante para aproximar la escuela a los movimientos sociales, es una referencia insuficiente para orientar la actuación del espacio escolar en el sentido señalado por Caldart. En este sentido, es importante considerar los aprendizajes que se desprenden de la Educación del Campo, nos dice Dalmagro (2010).

3.4. Educación del Campo.

Tal y como se indicaba anteriormente, el Sector de Educación del MST a finales de los años noventa empieza a ampliar sus espacios y ámbitos de actuación. Uno de esos espacios ha sido la Educación del Campo. Espacio plural que ha conseguido articular la lucha de diferentes agentes (movimientos sociales, universidades, sindicatos) para

¹⁶⁸ Caldart también señala la persistencia de este límite como un desafío para todo el Movimiento: “uno de los grandes desafíos en el ámbito de la educación es transformar su Pedagogía del Movimiento o sea transformar la intencionalidad formativa que produjo en su dinámica de lucha social y organización colectiva en un proyecto de educación de las familias y de las comunidades de los campamentos y asentamientos que constituyen su base social, buscando transformar una visión de mundo y el modo de vida subordinado a la lógica de re-producción del sistema capitalista, que todavía predomina en las propias áreas de Reforma Agraria. Esto implica muchas dimensiones, situaciones, tiempos y espacios. Debe implicar a los Sin Tierra de todas las edades. Es una tarea del conjunto de la organización, de todas sus instancias, de todos sus sectores de trabajo” (Caldart, 2010:64).

garantizar el acceso de la población del campo a la educación escolar en todos sus niveles por medio de políticas públicas; profundizaremos sobre ello en capítulos posteriores¹⁶⁹.

La Educación del Campo nombra un *fenómeno de la realidad brasileña actual*, protagonizado por los trabajadores del campo y sus organizaciones, que pretende incidir sobre la política de educación desde los intereses sociales de las comunidades campesinas. Objetivo y sujetos remiten a las cuestiones del trabajo, de la cultura, del conocimiento y de las luchas sociales de los campesinos y al enfrentamiento (de clase) entre proyectos de campo y entre lógicas de agricultura que tienen implicaciones en el proyecto de país y de sociedad y en las concepciones de política pública, de educación y de formación humana (Caldart, 2012: 257).

La Educación del Campo según Dalmagro (2010) lejos de agotar o sustituir la reflexión específica del MST sobre la educación y sobre su propuesta pedagógica ha sido un espacio de estímulo para continuar desarrollándola, un espacio no exento de tensiones y dificultades por aglutinar una mayor diversidad de perspectivas y lógicas, que ha aportado como no podía ser de otra forma cuestiones positivas, pero también negativas.

Ha aportado como puntos positivos para la educación del MST una mayor proximidad con otros movimientos sociales del campo y poblaciones rurales y la unión de esfuerzos para la realización de políticas públicas más adecuadas a los intereses de los trabajadores. Y como negativos, el refuerzo en el condicionamiento de la educación del MST a las políticas públicas del Estado, y también mayor eclecticismo teórico de la propuesta educacional del MST (Dalmagro, 2010:226).

Cuando Dalmagro alude a un mayor eclecticismo teórico se refiere a que las motivaciones teóricas y políticas de movimientos sociales, sectores académicos y sectores gubernamentales que se fueron sumando al proceso de construcción de la Educación del Campo hicieron que ganasen importancia en los debates y formulaciones colectivas nociones como *desarrollo del campo, sujetos del campo, saberes, cultura del campo, democratización de la escuela* entendidas desde una perspectiva posmoderna en detrimento de la perspectiva de clase que tenía mayor peso inicialmente, defender la perspectiva de clase en el proceso de construcción de la Educación del Campo ha sido y es una de las preocupaciones del MST (Dalmagro, 2010).

Tal y como señala Caldart (2010) en el texto *El MST y la escuela: concepción de educación y matriz formativa*, la Pedagogía del MST ha servido como parámetro para el diseño de acciones y cursos vinculados a la Educación del Campo, es decir, para diseñar

¹⁶⁹ En este apartado no me detendré a exponer como ha sido el proceso de construcción de la Educación del Campo, lo veremos con detalle en el apartado de antecedentes históricos de una de las experiencias analizadas, el Curso Residencia Agraria de la UnB. Aquí se pretende mostrar que la Educación del Campo también puede ser considerada una fuente pedagógica en el proceso de elaboración teórica colectiva de la propuesta pedagógica del MST.

y desarrollar procesos educativos oficiales que la incorporan a través del PRONERA (Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria). Los procesos desarrollados por el MST en este sentido, han sido referenciales para la Educación del Campo y han supuesto y suponen hoy en día, muchos aprendizajes tanto al interior del MST como fuera de él. La autora presenta una síntesis de ideas, fruto de debates y discusiones actuales que se desprenden de estas experiencias¹⁷⁰.

Se trata de una síntesis que presentamos como herramienta de trabajo para la continuidad de los debates en el interior del MST y fuera de él. Son registros de las reflexiones de un movimiento social campesino, fundamentadas en el diálogo con formulaciones teóricas y prácticas de una educación emancipadora que se orientan por un proceso histórico, y que, en nuestro caso, han servido de parámetro también para las acciones relacionadas con la Educación del Campo y particularmente con la implementación del proyecto político-pedagógico de la Licenciatura en Educación del Campo (Caldart, 2010: 64).

Por tanto, la Educación del Campo en la última década está aportando debates y experiencias prácticas muy importantes para continuar profundizando y ampliando la reflexión teórica sobre el trabajo educacional del MST, y las posibilidades y límites del desarrollo de procesos educativos oficiales que se orientan por su propuesta pedagógica. En ese sentido, a continuación se presenta algunos aportes teóricos realizados por Caldart (2010) y Dalmagro (2010) que contribuyen a mostrar que la Educación del Campo también puede ser considerada una *fente pedagógica* en el proceso de elaboración teórica colectiva de la propuesta pedagógica del MST (Dalmagro, 2010). Por otro lado, nos sirven para enriquecer el marco de ideas, conceptos y planteamientos para responder algunas de las preguntas que han guiado la redacción de este capítulo tales como: **¿Qué diferencia el método pedagógico construido por el MST? ¿Qué lo hace emancipador y qué límites encuentra?**

El desafío de la “*ocupación de la escuela*” está presente en el movimiento originario de la Educación del Campo, que aglutina un gran esfuerzo entre diferentes organizaciones y movimientos sociales campesinos para ampliar la lucha por el derecho a la educación en todos sus niveles, incluido el nivel superior (grados y posgrados universitarios) pero también para *repensar la matriz formativa hegemónica, sus objetivos y contenidos* principales para que sean acordes con un proyecto educacional de la clase trabajadora

¹⁷⁰ Tal y como refiere la autora este texto es una síntesis de debates colectivos, que tuvo como base inicial de elaboración el documento de sistematización de las discusiones del Seminario “El MST y la Escuela” del Colectivo Nacional de Educación del MST, realizado los días 17 y 18 de Junio de 2008. También incorpora elementos de debates mantenidos en reuniones del sector de educación del MST sobre el rediseño político pedagógico de las escuelas de educación básica; y en los seminarios realizados con las escuelas de asentamientos y campamentos de la Reforma Agraria (la mayoría vinculados al MST) donde se insertaban los estudiantes de la primera promoción de la Licenciatura de Educación del Campo. Esta licenciatura fue un proyecto piloto y pionero realizado por la UnB en colaboración con el Iterra que se inició en 2007 y posteriormente fue asumido por la UnB. Esta Licenciatura en 2017 ha cumplido una década de andadura.

en nuestro tiempo histórico, y que tenga como horizonte la transformación social y la emancipación humana (Caldart, 2010).

Según Caldart (2010) el MST y La Vía Campesina (LVC) cuando hablan de “ocupar la escuela” se refieren a “ponerla en movimiento” en “estado de transformación permanente”, es decir, afirman la necesidad de que la escuela, como institución social, se deje transformar por sus propios sujetos (educandos, educadores, comunidades y agentes sociales) sabiendo por tanto que la escuela no se mueve sólo desde dentro, sino también y principalmente a través de fuerzas externas. Estas fuerzas externas en el caso de la Educación del Campo vienen de los movimientos sociales campesinos, pero en la última década las empresas privadas también están entrando de manera creciente en los espacios escolares y universitarios utilizándolos para desarrollar sus negocios. La experiencia de los movimientos campesinos brasileños y de LVC en este sentido nos advierte que: es importante tener presente que hay más agentes interesados en “ocupar la escuela”; que se trata de una disputa compleja y permanente con avances y retrocesos continuos; y que no hay recetas, patrones o reglas fijas a seguir en el proceso de transformación de cada realidad escolar.

Como institución, la escuela es una construcción social e histórica [...] en el día a día y en las prácticas concretas, el proyecto de la escuela está en permanente disputa: sus finalidades, su función social, aquello que entra o no entra en su proyecto pedagógico. Pero es importante prestar atención a de qué forma estas cuestiones más amplias se desdoblán en detalles cotidianos, aquello sobre lo que ni siempre se trata o escribe, pero se hace. Por eso esta es una disputa que no se vence de una vez (porque se consiguió incluir determinados aspectos en su proyecto político pedagógico, por ejemplo). Parado el movimiento de presión, la práctica retorna a su tendencia original (Caldart, 2010: 67).

Teniendo esto en cuenta la autora se basa en el acúmulo del trabajo educativo del MST y la experiencia del Sector de Educación para señalar que una de las primeras transformaciones a realizar, es la *redefinición de la matriz formativa escolar*, es decir, definir qué dimensiones deben ser trabajadas, en qué dirección y por medio de qué estrategias pedagógicas. Para ello plantea preguntas como: ¿Qué pretendemos con el trabajo educativo? ¿Qué ser humano queremos ayudar a formar? ¿Qué dimensiones necesitan ser trabajadas teniendo en cuenta los sujetos con los que trabajaremos y los desafíos de nuestro tiempo histórico? ¿Qué apropiación y qué producción de conocimientos implica esa dirección educativa?

En cualquier caso, también advierte que la redefinición de la matriz formativa debe ser un trabajo colectivo que envuelva a diferentes escuelas y agentes educativos (en el caso del MST mediadas por un movimiento social) que se identifiquen bajo un proyecto educativo común (Caldart, 2010).

De forma genérica, podemos afirmar que la matriz formativa hegemónica en los espacios educativos oficiales se basa en teorías cognitivas, ignorando el resto de dimensiones humanas, y asume en la práctica una matriz comportamental, es decir una matriz que busca el desarrollo de “competencias comportamentales” que en su mayoría responden a las exigencias del mercado laboral y los intereses del capitalismo global al que se subordina. En la matriz formativa que orienta los cursos del MST (construida a partir de la Pedagogía del Movimiento) la educación escolar no equivale a transmisión de contenidos y tampoco a desarrollo de competencias (cognitivas y comportamentales), envuelve diferentes dimensiones del ser humano. En cualquier caso Caldart destaca que, la experiencia educativa del MST demuestra que no es posible trabajar en el ámbito educativo oficial con la matriz formativa que orienta los cursos del MST: a) sin romper con la forma y lógica educativa hegemónica en los espacios educativos oficiales, ya que responden a otra concepción pedagógica y a otras finalidades; b) y sin discutir otras cuestiones, como son las transformaciones necesarias en la organización escolar, en el funcionamiento general de la escuela, en su aislamiento en relación a la dinámica de la vida, etc. (Caldart, 2010).

Por tanto, esta autora afirma que los procesos de transformación de los espacios educativos oficiales que incorporan la concepción educativa del MST (escuelas, institutos, universidades públicas) son complejos y necesariamente implican repensar y redefinir la *forma escolar* tratando de que este proceso de transformación permita, entre otras cosas: vincular la escuela con el trabajo, el aprender pensando y aprender haciendo, el trabajo intelectual y el trabajo manual; la participación de los estudiantes en las tareas que garantizan el funcionamiento de la escuela dándoles intencionalidad pedagógica; construir formas más participativas y colectivas de gestionar el proceso educativo alterando relaciones de poder instituidas, etc. Además Caldart aclara que estas cuestiones no están presentes en los cursos y escuelas del MST para “copiar la forma de funcionar del Movimiento” sino que ha sido un gran desafío “construir colectivamente otra lógica de organización y de gestión, avanzar en la auto-organización de los estudiantes, en la constitución de colectivos de educadores, avanzar en la relación de la escuela con la comunidad” (Caldart, 2010:78). Es decir, construir una matriz formativa alternativa a la hegemónica, tomando como referencia la Pedagogía del MST.

Tal y como se viene explicando a lo largo de este capítulo la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra es una reflexión específica sobre las matrices pedagógicas puestas en movimiento por el MST en la formación de los Sin Tierra, que expresa y reafirma una concepción de educación de base histórico-materialista-dialéctica, que no es

hegemónica en las teorías sobre educación. Una concepción que sitúa la educación en el plano de la formación humana y no apenas en la transmisión de conocimientos. Trabajo, cultura, lucha social, organización colectiva, son consideradas desde esta perspectiva *prácticas sociales formativas* de los sujetos, individuos y colectivos, independientemente de si están relacionadas a acciones intencionales de educación.

Lo que plantea Caldart (2010) es que, teniendo esto en cuenta, es posible diseñar procesos educativos que incorporen cada una de estas prácticas sociales siendo posible, vincularlas a la educación escolar y universitaria, precisamente para que sea más densa e integral. Para ello necesariamente se debe combinar el desarrollo de capacidades para actividades manuales, intelectuales, emocionales, relacionales, etc. De esta forma también se trata de subvertir la lógica que deja esas dimensiones como objeto de las relaciones que no se explicitan en los espacios educativos oficiales favoreciendo así, que se reproduzcan las principales marcas y valores culturales hegemónicos: individualismo, egoísmo, consumismo, competencia, presentismo, entre otros. Y aunque es obvio que los espacios educativos oficiales no son los únicos lugares para abordar este desafío educativo, desde la perspectiva del MST no deben dejar de asumirlo, ya que son lugares privilegiados y con grandes posibilidades para hacerlo de forma pensada, planificada, y adaptada a cada etapa educativa (Caldart, 2010)

Todo esto implica que los espacios educativos oficiales que desarrollen cursos desde la concepción educativa del MST no pueden restringirse a trabajar conocimientos científicos, sino que debe trabajar y combinar diferentes formas de conocimiento.

En nuestra concepción de escuela, la organización del trabajo pedagógico no está, entonces, centrada en la transmisión de contenidos, pero no los niega ni relativiza su importancia, sino al contrario quiere darles más sentido a través de la búsqueda permanente de su vínculo con la realidad y con la vida de las personas [...] queremos formar sujetos no sumisos, organizadamente activos y orientados por una determinada visión de mundo. Y esto no se puede garantizar apenas a través de contenidos teóricos, por más avanzados y críticos que éstos sean, ni tampoco se consigue apenas con actividades de estudio, y mucho menos por los estudios pasivos de contenidos fragmentados y desvinculados de las cuestiones reales [...] necesitamos de un abordaje de conocimiento que consiga comprender la realidad como totalidad, en sus contradicciones, en su movimiento histórico. Por eso el materialismo histórico dialéctico es nuestra referencia principal (Caldart, 2010: 81).

Desde un plano específicamente pedagógico, es decir de método educativo, la concepción de educación del MST como proceso intencional e integral, implica necesariamente la combinación de diferentes dimensiones pedagógicas entendiéndolas como totalidad articulada, y no como la suma de actuaciones en las diferentes dimensiones, siendo también fundamental la vivencia de determinadas relaciones sociales. Como veíamos en este capítulo, esta concepción, fue lo que permitió al MST

formular el concepto de *ambiente educativo*, y la organización de la vida escolar en diferentes *tiempos educativos* en base a una serie de *principios pedagógicos y filosóficos*. Pero tal y como advierte Caldart:

Nuestra experiencia muestra que no basta afirmar a los educadores, que es necesario juntar realidad y contenidos, integrar el estudio con el trabajo: es necesario un esfuerzo colectivo de construir una manera, un método, de hacer eso en la práctica escolar cotidiana, aprendiendo con los diferentes intentos históricamente realizados en esta dirección, de forma que no caigamos en tratar de no ser rehenes de los contenidos para acabar siendo rehenes de las prácticas (que asume una dinámica propia, incluso de tiempos) ni caer en un nuevo tipo de fragmentación, que establece momentos específicos para las prácticas, es decir, unos para discusiones sobre cuestiones de la realidad y otros para estudio de contenidos, huyendo nuevamente de la tarea de síntesis, o dejándola para que la hagan los educandos individualmente (Caldart, 2010:81).

Se señala de esta forma que aquellos espacios educativos oficiales que apuesten por redefinir su matriz formativa desde la perspectiva educativa del MST, deben asumir el desafío de trabajar las diferentes dimensiones que integran el desarrollo humano de forma articulada, planificada y consensuada colectivamente dentro del espacio educativo y fuera de él. Como decíamos anteriormente, en cualquier caso *la redefinición de la matriz formativa* debe ser un trabajo colectivo y contextualizado en cada realidad, que envuelva diferentes espacios y agentes educativos (considerando entre estos agentes a los movimientos sociales) que se identifiquen bajo un proyecto educativo común.

En ese sentido Sandra Dalmagro al analizar la trayectoria educativa del MST también advierte que la mera existencia de tiempos educativos en la escuela no garantiza una intencionalidad pedagógica de formación humana integral. Es necesario dar sentido político a los diferentes tiempos educativos y ser conscientes de que la escuela por sí sola, nunca va a ser capaz de garantizar una formación integral del ser humano, la escuela puede contribuir enormemente en ese sentido, pero no podemos engañarnos pensando que esa meta será conseguida sólo por la vía educacional (Dalmagro, 2010). En ese sentido Caldart advierte que no podemos olvidar que la escuela forma parte de una totalidad formadora más amplia, por tanto las luchas pedagógicas no sustituyen y no pueden estar desvinculadas de las luchas sociales más amplias (Caldart, 2010).

Por ello, desde la perspectiva de educación y formación del MST el vínculo entre centros educativos oficiales y un movimiento social es necesario. Desde la experiencia del MST dicho vínculo siempre es tenso, porque pone en contacto lógicas contradictorias, demandas a veces conflictivas, pero esa tensión se valora como positiva ya que enriquece el proceso educativo y lo conecta con la lógica de la vida real. También se reconoce que es un desafío permanente trabajar pedagógicamente esa relación o vínculo, pensar cómo hacer de ello también un objeto de conocimiento y

extraer lecciones y aprendizajes de las experiencias desarrolladas que permitan seguir mejorando y profundizando este tipo de experiencias educativas innovadoras.

Hasta aquí hemos tratado de realizar un análisis retrospectivo del trabajo educativo desarrollado por el MST y su evolución, para conocer con mayor profundidad su propuesta pedagógica. A lo largo del capítulo se ha tratado de exponer de forma procesual, cómo ha sido construida esa propuesta pedagógica distinguiendo diferentes fases, qué tipo de formación persigue y cuáles han sido las fuentes pedagógicas de la propuesta educativa del MST.

Teniendo en cuenta todo este recorrido retrospectivo y para completarlo, presentamos a continuación 5 cuestiones que plantea Dalmagro (2010) en las conclusiones de su estudio que podrían ser consideradas como características o principios fundamentales de la propuesta pedagógica desarrollada por el MST, son las siguientes:

- a) *La relación escuela-trabajo y la formación para y a través del trabajo del campo.* Para el MST el trabajo debe atravesar todas las actividades de la escuela, se trata de formar para y a través del trabajo, buscando la construcción de nuevas relaciones de trabajo basadas en la superación de la división entre trabajo manual e intelectual, en la cooperación y en la agroecología. Esta característica estaba presente con mayor radicalidad en las elaboraciones iniciales y ha ido perdiendo profundidad y radicalidad en las elaboraciones más recientes.
- b) *La relación escuela-MST, la formación política y de militantes.* La escuela debe promover la politización, la formación crítica y el papel activo de las/los estudiantes en los procesos de lucha y transformación social. El MST entiende que esa dimensión formativa es posibilitada por el conjunto de dimensiones pedagógicas trabajadas en su propuesta pedagógica, pero eso no excluye que sea necesario hacerlo explícito en el proyecto político pedagógico de la escuela o curso, siendo también necesario que exista un vínculo concreto con las luchas de la realidad o contexto que envuelve a la escuela en cuestión. Inicialmente se buscaba generar una relación más restringida o específica con el MST sobre todo en los casos en los que la escuela estaba situada en áreas del MST (campamentos, asentamientos) pero con el paso del tiempo y dependiendo de cada caso concreto se busca generar relación con otros movimientos y organizaciones sociales del campo y también urbanos.

- c) *La gestión democrática de la escuela, los colectivos pedagógicos, la auto organización de los estudiantes y la participación de la comunidad.* Recordemos que uno de los objetivos principales del MST es el de formar sujetos políticos capaces de trabajar y de luchar por la transformación de la sociedad y por la construcción de procesos emancipadores a nivel personal y colectivo. Para ello, uno de los objetivos formativos fundamentales es remover la visión de mundo de los educandos y de los educadores, a través del *proceso colectivo*. Por eso, el colectivo es la primera referencia para intencionalizar el proceso educativo, por la necesidad de formar en relaciones sociales “nuevas”, en las que el individuo no sea el centro, relaciones basadas en una síntesis donde el individuo y el colectivo integran la misma totalidad formadora.

Se trata de trabajar la dimensión colectiva y organizativa de los diferentes sujetos que participan de la escuela. Se pretende con ello que la organización y funcionamiento de la escuela motiven y generaren una implicación activa, propositiva, promover la responsabilidad y gestión compartida del proceso educativo, el aprendizaje que implica la vivencia colectiva, etc. Estas cuestiones deben ser trabajadas de diferentes formas según la edad de las y los educandos, pero se considera importante que se trabaje de forma integrada entre educadores-educandos, y conseguir que la comunidad tenga una función activa en la gestión escolar.

- d) *El vínculo del conocimiento con la realidad, el conocimiento socialmente útil.* Para el MST el conocimiento es una herramienta necesaria para interpretar y transformar la realidad, por tanto tiene sentido cuando está vinculado a la realidad concreta de las y los educandos, y esto implica que la escuela se organice teniendo en cuenta la dinámica práctica-teoría-práctica. Desde esta perspectiva, el conocimiento no tiene valor en sí mismo, sino vinculado a las necesidades de la lucha social.
- e) *El trabajo de la escuela con la formación integral.* Para el MST la escuela necesita articularse y ser parte de la formación de un nuevo ser humano, es decir preparar a las personas constructoras de una sociedad alternativa al capitalismo, que para el MST sería una sociedad socialista. Para ello se considera necesario superar la fragmentación que genera el capitalismo, cuestión que la escuela hegemónica contribuye a reproducir históricamente. Por tanto la escuela debería trabajar de forma integrada y con la misma importancia la formación cognitivo-

intelectual, manual, humanista, artística, corporal, emocional, relacional, y otras. En el MST una de las formas creadas para este fin es la construcción del *ambiente educativo* y la organización de la escuela en base a los *tiempos educativos* para trabajar las diferentes dimensiones humanas de las personas tomando como base una serie de *principios pedagógicos y filosóficos*.

4. Tipos de cursos que desarrolla el MST.

Para cerrar el capítulo presentamos de forma muy breve los dos tipos de cursos que el MST realiza (oficiales y propios)¹⁷¹ que nos ayudaran a situar y entender mejor las dos experiencias educativas protagonizadas por la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST que se analizan en la parte empírica de este trabajo de investigación.

En sentido general “curso” para el MST significa un momento específico de formación, pudiendo ser cursos propios o cursos oficiales. La realización de cursos en el MST, se inicia con *cursos propios*, destinados a la formación política en su mayoría, y bajo la responsabilidad del Sector de Formación desde el inicio y de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) desde su construcción como veremos más adelante. Por lo general son de corta duración, muchos de ellos desarrollados en *sistema de alternancia*¹⁷² y siempre organizados por el propio movimiento en sus escuelas y espacios propios (centros de formación y escuelas del MST) aunque a veces se cuenta con colaboraciones para su desarrollo (docentes, financieras, espacios, etc.).

Los *cursos oficiales o formales*, tal y como veíamos en apartados anteriores, se iniciaron en los años 90, son aquellos que poseen titulación oficial, tienen un carácter de

¹⁷¹ Aunque el MST utiliza la noción de *cursos formales* y *cursos informales* para hacer esta diferenciación, recordemos que en este trabajo de investigación preferimos no utilizar dicha nomenclatura. Emplearemos la noción de *cursos oficiales* para referirnos a los cursos que se desarrollan en colaboración con organismos educativos oficiales (escuelas, universidades) contando con una titulación oficial; y *cursos o procesos de formación propios o autónomos*, para referirnos a procesos de formación que no son oficiales y por tanto no cuentan con una titulación reconocida por organismos educativos oficiales.

¹⁷² Para facilitar la lectura replicamos la nota al pie donde se explica de donde procede la noción de sistema de alternancia empleada en este trabajo. La organización de cursos en *sistema de alternancia* responde a un proceso de acumulación y experimentación colectiva inspirado en experiencias educativas que adoptaron la alternancia de tiempos y espacios educativos como articulación entre escolarización y trabajo. Tal y como señala Ribeiro (2008), para una aproximación historiográfica se puede consultar “la síntesis histórica de experiencias- tanto francesas como italianas y africanas realizada por Chartheier (1986), Silva (2003), Nosella (1977), y los estudios sobre las experiencias brasileñas de las CFRs [Casas Familia Rurales] y las EFAs [Escuelas Familia Agrícola] realizados por Nosella (1977), Pessotti (1978) Begnami (2003), Silva (2003) e Estevam (2003)” (Ribeiro, 2008: 32). Se hace necesario como apunta la autora diferenciar esas experiencias de apropiación y elaboración sobre esa pedagogía por diferentes organizaciones del campo en Brasil, destacando la concepción y práctica de la alternancia desarrollada por el MST, más concretamente en la experiencia acumulada y reflexiones desarrolladas en relación al sistema de alternancia a partir de las experiencias del ITERRA y de la ENFF. Profundizaremos sobre ello en los próximos capítulos.

escolarización, formación técnica y universitaria, y el objetivo de formar profesionales titulados en las áreas de mayor demanda del MST. Tal y como señala Dalmagro:

A finales de los años 90 crece enormemente la cantidad de cursos formales, especialmente de grado, en diversas áreas, pero también de nivel medio y pos-grado, los cuales generalmente se realizan en colaboración con universidades. Los cursos formales profesionales se vinculan a los sectores afines, estando concentrados en los sectores de producción y educación. El sector de formación también pasó a realizar cursos formales y de escolarización, pero también realiza formación política a través de cursos informales sin escolarización (Dalmagro, 2010:253).

Como veíamos en apartados anteriores, la creación de programas específicos para la Reforma Agraria en el ámbito educativo a finales de los 90 como fue el PRONERA (Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria) que se oficializa en 1998, es una de las causas que explica el aumento de la cantidad de cursos oficiales desarrollados en colaboración con universidades en este periodo. Recordemos que en este momento se ampliaron mucho los frentes de actuación del sector de educación y formación.

Según Dalmagro, en los últimos años, en las evaluaciones internas del sector de formación del MST aparece una preocupación de forma recurrente porque los cursos propios de formación política han perdido importancia o peso en relación a los cursos oficiales de escolarización. A pesar de que se reconoce que el MST necesita de los conocimientos que proporcionan los cursos oficiales, se identifican límites importantes para formar políticamente militantes y cuadros políticos del MST a través de este tipo de cursos, los cuales según Pizetta no están “totalmente libres de los condicionantes burocráticos y legales de las Universidades y las Escuelas Agrícolas” (Pizetta, 2006, citado en Dalmagro, 2010:254).

Dalmagro también señala que, el MST en documentos internos identifica que, tanto para cualificar la formación política de militantes del MST que hacen este tipo de cursos, como para quienes ingresan en el Movimiento a través de ellos (se trata de una vía de entrada considerable), se hace necesario que los cursos oficiales superen la lógica academicista y que se aproximen y se desarrollen a través del método de formación utilizado por el MST. Para ello el MST propone en 2008 recuperar y reforzar “el método de organización de los cursos y su funcionamiento, con trabajo práctico, mística, mejorar la organización y cualificación de las CPP (Coordinación Política Pedagógica) a través de la división de tareas internas y el comportamiento personal [...] vincular los cursos de formación con la lucha social y con la vida orgánica del movimiento” (MST, 2008, citado en Dalmagro, 2010:254). Es decir, retomar la formación de base a través de los cursos oficiales, vinculando en la medida de lo

posible, a estudiantes de dichos cursos a alguna actividad práctica de formación de las bases del Movimiento. Cuestión que responde, por un lado, a una necesidad orgánica del MST, y por otro lado, a la convicción de que la formación política se da en íntima articulación con la práctica concreta, con la participación directa en procesos de lucha y con el enraizamiento en la organicidad del Movimiento.

En cualquier caso, Dalmagro plantea que es necesario considerar los límites de los cursos oficiales y la manera en la que pueden desarrollarse para dar respuestas efectivas a las necesidades de formación profesional, política y organizativa que aumentan de forma creciente en el MST en los últimos años. El propio Movimiento reconoce que “aunque se busque juntar todo eso en un mismo proceso pedagógico, en la práctica ha sido común la evaluación de que no se consigue dar respuesta a todo” (MST, 2007, citado en Dalmagro, 2010:255). Los periodos donde aparece mayor estancamiento, dificultades y sofocamiento de la lucha del MST, contribuyen a que se le demande a las escuelas y a los cursos (tanto oficiales como propios) una capacidad o función formativa que va más allá de lo que son capaces de aportar (Dalmagro, 2010).

Este desplazamiento de fuerzas, demandas y expectativas es en cierta forma lógico ya que se constata que los avances son más difíciles en los ámbitos de enfrentamiento directo con el agronegocio (reforma agraria, asistencia técnica, transgénicos, capital extranjero). Al mismo tiempo que se comprueba y aprovecha que hay brechas que posibilitan avances significativos en los frentes que enfrentan indirectamente al agronegocio, como ha sido el ámbito de la educación desde finales de los 90. En cualquier caso, estos avances y el desplazamiento de fuerzas que requieren también tienen sus límites y consecuencias.

Todos estos elementos que envuelven la formación y la escolarización en el MST reafirman una cuestión que ha sido señalada varias veces en este capítulo: para que los procesos de formación y educación política y profesional puedan contribuir con mayor fuerza al fortalecimiento organizativo del Movimiento y al avance territorial de sus propuestas de transformación y emancipación, además de ser desarrollados a partir de concepciones educativas y metodologías pedagógicas contrahegemónicas, es fundamental que éstos procesos de formación estén articulados con procesos organizativos directamente vinculados con la actividad y las luchas del Movimiento. Los cursos y las cuestiones educacionales “tienen más fuerza y mayor potencial formador cuando se articulan a la materialidad que exige tal formación. Como hemos

señalado, la escuela para el MST, tiene sentido en la medida que se vincula a la lucha del Movimiento” (Dalmagro, 2010:256).

Las ideas presentadas de forma teórica y general en este capítulo sobre: la concepción de educación y formación política construidas por el MST; las diferentes fases o periodos de la construcción teórica colectiva de la propuesta pedagógica del MST; las diferentes fuentes y corrientes pedagógicas que han alimentado y enriquecido este proceso de construcción colectiva; y los diferentes tipos de cursos (oficiales y propios) que el MST realiza, permiten afirmar que el MST ha conseguido construir una propuesta pedagógica con perspectiva emancipadora y contrahegemónica. Pero es importante y necesario huir de visiones idealizadoras, reconociendo que las experiencias de educación y formación construidas por el MST han encontrado límites para enfrentar las lógicas de subordinación hegemónicas tanto en su relación con la institucionalidad educativa como a nivel interno. Además de identificar y tratar de aprender de dichos límites, hemos tratado de mostrar que el MST a lo largo de su historia ha disputado sentidos y prácticas educativas (en procesos propios y en procesos desarrollados con instituciones educativas oficiales), confrontando el modelo educativo hegemónico, construyendo experiencias alternativas basadas en una matriz formativa integral, campesina y popular, y en una concepción de educación, escuela y universidad contrahegemónicas. En ese sentido, entendemos que profundizar teóricamente en la experiencia educativa del MST era importante en el marco de este trabajo de investigación, ya que puede aportar aprendizajes muy significativos a tener en cuenta por otras organizaciones de LVC que también desarrollan en sus realidades y contextos la disputa inmaterial en el ámbito educativo, de los saberes y la producción de conocimiento.

Para concluir el capítulo queríamos resaltar que, además de tener en cuenta que se trata de una propuesta pedagógica que tiene potencialidades y límites, es necesario tener muy presente que al estar construida en base a principios en cada realidad concreta se desarrolla de una forma diferente “no hay un acampamento, ni asentamiento que sea igual a otro, pero no es difícil encontrar trazos que permitan identificarlo como una *fracción de territorio ocupada por el MST*” (Caldart, 2004:191). Algo parecido sucede con los cursos y escuelas campesinas que siguen o se inspiran en los principios de la propuesta pedagógica del MST. Por todo ello, nos parecía importante este tercer capítulo para cerrar el bloque teórico del trabajo y para enlazar con el bloque empírico.

BLOQUE EMPÍRICO

CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

En este bloque exponemos cómo se concreta la propuesta pedagógica construida por el MST abordada en el capítulo 3 del bloque teórico, en las experiencias educativas que se van a describir y analizar a continuación, ya que la naturaleza y el carácter dialéctico de la propuesta pedagógica del MST, y la intencionalidad política y pedagógica de sus concepciones epistemológicas y metodológicas, adquieren contornos reales y específicos en la medida en que se concretan en escuelas y cursos concretos.

Por ello iniciamos el bloque empírico del trabajo con el análisis de dos experiencias formativas Brasileñas protagonizadas por la Escuela Nacional Florestan Fernandes (en adelante, ENFF) del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), a través de estas dos experiencias se describe y analiza cómo la metodología pedagógica de la ENFF se lleva a la práctica en dos tipos de cursos diferentes.¹⁷³

En el capítulo 4 se aborda la experiencia de los dos *Cursos Latinos de la ENFF* que serían un ejemplo de *cursos propios* de formación política desarrollados de forma intensiva en la ENFF en una única etapa. Por sus características comunes a pesar de ser dos cursos diferentes se sistematizan y analizan de forma conjunta 8 ediciones de los Cursos Latinos de la ENFF (2007-2014) ya que como veíamos en el capítulo 2 ambos cursos son considerados como una experiencia formativa que forma parte de la política de formación de LVC en la Región Sudamérica.

¹⁷³ Aunque la ENFF y el MST utilizan la distinción de *cursos formales* y *cursos informales*, recordemos que en este trabajo de investigación preferimos no utilizar dicha nomenclatura. Emplearemos la noción de *cursos oficiales* para referirnos a los cursos que se desarrollan en colaboración con organismos educativos oficiales (escuelas, institutos, universidades) contando con una titulación oficial; y *cursos propios o autónomos*, para referirnos a cursos y procesos de formación no oficiales y por tanto no cuentan con una titulación reconocida por organismos educativos oficiales.

En el capítulo 5 se presenta la experiencia de un *curso oficial* de posgrado realizado por la ENFF en colaboración con la Universidad de Brasilia, el curso “Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo”, que fue desarrollado en sistema de alternancia en un campus universitario y en las comunidades locales o territorios, es decir por etapas alternando Tiempo Universitario-Tiempo Comunitario.

Tal y como se ha señalado anteriormente ambas experiencias brasileñas y sus aprendizajes han servido de inspiración para el diseño y puesta en marcha del curso “Baserritik Mundura”¹⁷⁴ en el País Vasco, organizado conjuntamente por el sindicato agrario EHNE-Bizkaia y el Instituto Hegoa de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). Por tanto, además de la descripción y análisis de las experiencias de formación protagonizadas por la ENFF del MST en Brasil, el aporte empírico de este trabajo de investigación incluye la descripción y análisis del proceso de diseño y puesta en marcha de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura, así como la identificación de aprendizajes a través de la sistematización de su primera edición, al cual dedicamos el capítulo 6.

Por tanto, la tercera parte del trabajo está compuesta por tres capítulos, uno por cada una de las experiencias empíricas analizadas. Para cerrar esta pequeña introducción, recordar que el objetivo de la sistematización y análisis de estas experiencias formativas era doble, por un lado contribuir al proceso colectivo de identificación de aprendizajes, tanto de sus avances como de sus límites, para que puedan ser considerados en próximas ediciones de las mismas; pero también para contribuir a compartir los aprendizajes identificados con procesos formativos en otros contextos. En definitiva para continuar construyendo saber y prácticas educativas contrahegemónicas en la disputa y transformación de los territorios educativos.

¹⁷⁴ Tal y como se señala al inicio del trabajo, aunque el nombre del curso completo es Baserritik Mundura. Gure elikaduren etorkizuna jokoan. Elikadura burujabetza eta agroekología kurtsoa // Del Caserío al Mundo: el futuro de nuestra alimentación en juego. Curso de Soberanía Alimentaria y Agroecología. Para facilitar la lectura durante todo el trabajo haremos referencia a esta experiencia como “Baserritik Mundura”.

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA NACIONAL FLORESTAN FERNANDEZ (ENFF) DEL MST Y LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS CURSOS LATINOS¹⁷⁵.

*La ENFF hoy es uno de los lugares más inventivos,
en términos de pensamiento crítico.
Es un espacio plural en el que se estudia
y circula lo mejor de la producción científica crítica y cultural
Brasileña, Latinoamericana, de África y de otros países.
Cumple un papel fundamental en la formación
de muchos movimientos sociales.*

Roberto Leher

La Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, fue inaugurada en el año 2005 con el propósito de ser un proceso de educación y formación auto-organizado con autonomía política, pedagógica y económica. Desde su surgimiento, ha contribuido enormemente a la formación política de los militantes del MST y de centenas de movimientos sociales populares latinoamericanos a través de cursos no oficiales (propios o autónomos) y cursos oficiales desarrollados en colaboración con diferentes universidades brasileñas, seminarios, conferencias, jornadas y asambleas regionales de La Vía Campesina (en adelante, LVC) y de la Articulación Continental de los Movimientos Sociales hacia el ALBA (en adelante, ALBA), entre otras actividades.

De los diferentes cursos que se desarrollan en la ENFF, en este capítulo se presenta la sistematización de la experiencia formativa que conforman dos de sus *cursos no oficiales*, conocidos como *Cursos Latinos de la ENFF*. Como veíamos en el capítulo 2 de este trabajo de investigación, ambos cursos son considerados como una experiencia formativa que forma parte de la política de formación de LVC en la Región Sudamérica. Por ello y por sus características comunes, a pesar de ser dos cursos diferentes, se sistematizan y analizan de forma conjunta ocho ediciones de estos cursos, desarrolladas en el periodo 2007-2014.

¹⁷⁵ Una primera versión de este capítulo fue elaborada con la colaboración de Judith Stronzake para el libro *Experiencias de formación política en los movimientos sociales* (Dañobeitia et al. 2016) bajo el título “Los Cursos Latinos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil”.

Se trata del Curso de Teoría Política Latinoamericana (en adelante TPL/ENFF) que tiene 3 meses de duración; y el Curso de Formación de Formadores Latinoamericanos (en adelante FF/ENFF) que tiene 45 días de duración, ambos cursos se desarrollan de forma intensiva en la Escuela y están dirigidos a líderes de movimientos sociales populares de América Latina. A través de estos dos cursos internacionales, la metodológica pedagógica de la Escuela ha aportado inspiración pedagógica y metodológica para los procesos de formación política de las organizaciones que han participado en los mismos, fundamentalmente organizaciones que conforman LVC y el ALBA.

Como se explicaba en el apartado de metodología, en este trabajo de investigación la sistematización de experiencias se entiende como metodología de investigación social que permite “obtener aprendizajes críticos sobre las experiencias” (Jara, 2006:3) para mejorarlas y para compartir lo aprendido, permitiendo valorizar los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias. Desde esta premisa, se enfrentó el desafío de sistematizar la experiencia de ocho ediciones de los cursos latinos de la ENFF (2007-2014), para obtener aprendizajes (tanto de sus límites como de sus avances) que fueran de utilidad para la propia Escuela y para todas las personas que han participado del proceso de sistematización, en mi caso participar de este proceso de sistematización ha supuesto un gran aporte empírico para este proceso de investigación.

En el apartado de metodología, también presentábamos la propuesta metodológica de sistematización de experiencias que ha sido empleada, como orientación para su aplicación particular en la sistematización de la experiencia de las 8 ediciones de los Cursos Latinos de la ENFF. Para ello se han empleado diferentes fuentes primarias y secundarias y diferentes técnicas de investigación, además de combinar la metodología de sistematización de experiencias con el método etnográfico y el método descriptivo analítico. Detallamos en el último apartado de este capítulo las técnicas y fuentes empleadas. Consideramos necesario recordar que un elemento diferenciador de la sistematización de experiencias que realizamos en este capítulo, respecto a otros procesos de sistematización de experiencias es que la reflexión y conclusiones finales que se presentan en este capítulo ha sido realizada por la investigadora, y no por todos los protagonistas, como no podía ser de otra forma tratándose de una tesis doctoral.

En cualquier caso, considero necesario valorizar y reconocer el esfuerzo colectivo que cada año han realizado los *equipos de sistematización y memoria* de cada *turma*¹⁷⁶, gracias a ese trabajo colectivo existe un amplio registro escrito y audiovisual de la experiencia de cada edición de los cursos desarrollados en la ENFF, con evaluaciones y críticas colectivas sobre el proceso vivido. Contar con todos esos registros sobre la experiencia de los cursos latinos ha sido fundamental para poder realizar esta sistematización. También ha sido fundamental la implicación, las ganas, el compromiso, el tiempo y la energía de muchas personas que han accedido a hacer ejercicios de reflexión crítica sobre el proceso mientras lo estaban viviendo, tratando de identificar límites, dificultades y también aciertos, fortalezas, tanto desde la Coordinación Político Pedagógica (CPP) de la ENFF, como por parte del profesorado colaborador y estudiantes. La realización de este proceso de sistematización ha sido una contribución que se suma a las tareas colectivas de balance y evaluación asumidas por el Núcleo Latinoamericano de la ENFF¹⁷⁷.

En capítulos anteriores también se aludía a la idea de que es difícil entender los espacios o procesos del MST sin conocer la naturaleza y la historia de la lucha que lo ha ido conformando en sus más de 30 años de trayectoria. Pero como también se señalaba anteriormente para entender el proceso colectivo que ha llevado a la construcción de la propuesta pedagógica del MST y su concepción de formación y educación, es necesario considerar que, la propuesta pedagógica del MST al igual que el Movimiento¹⁷⁸ toma como base *el método de los principios* (pedagógicos, filosóficos, organizativos) y esto hace que se concrete de forma diferenciada según las necesidades de cada proceso formativo. Es decir no es un método pedagógico fijo, su naturaleza es dialéctica, cada realidad va interaccionando con los principios pedagógicos y generando nuevas síntesis de la propuesta pedagógica del MST.

Cuando hablamos de una escuela del MST, no hablamos de una escuela con un método pedagógico cerrado, un método de enseñanza específico, una estructura fija de organización, hablamos de una *forma de ser escuela*, una actitud delante de la tarea de educar, un proceso pedagógico [...] esto quiere decir que el MST no tiene una propuesta de escuela? Si tiene, pero no como modelo fijo, receta para cualquier momento o lugar y

¹⁷⁶ El término *turma* hace referencia al colectivo formado por los estudiantes de un mismo curso, pero el significado social y cultural no sería exactamente equivalente al término *promoción* en castellano, por lo que se decide respetar la terminología empleada en portugués sin traducir, empleando el término *turma* en todo el texto.

¹⁷⁷ Por lo que este proceso de sistematización se suma a los esfuerzos colectivos que el MST y la ENFF han realizado, para hacer un balance interno tras la primera década de funcionamiento de la Escuela.

¹⁷⁸ En documentos del sector de educación analizados en capítulos anteriores se alude a ello de la siguiente forma “Nuestro proyecto de educación ha sido elaborado entorno a principios o líneas de acción, como forma de respetar las diferentes realidades al tiempo que se estimula la reflexión creativa sobre cómo implementar en la práctica estos principios, y mantener la unidad nacional de actuación, tal y como sucede en el conjunto de dimensiones de lucha del MST” (Iterra, 2005:234)

si como *principios pedagógicos* (MST, 2001 publicado en Iterra, 2005:239. Cursivas en el original).

Por ello, en esta tercera parte del trabajo se analiza cómo es esa “forma de ser escuela diferente” que plantea la propuesta pedagógica construida por el MST (capítulo 3) a través de la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), mostrando por un lado que detrás de cada principio, objetivo, dimensión y tiempo pedagógico, detrás de cada elemento que compone la propuesta pedagógica de la ENFF, hay un *por qué* y un *para qué* que hunde sus raíces en la historia y la experiencia de lucha del MST. Por otro lado también queríamos mostrar cómo la ENFF ha llevado a la práctica la propuesta pedagógica del MST generando una nueva síntesis de dicha propuesta aplicada a su realidad escolar, que además se adapta a las particularidades de cada curso concreto.

En este capítulo se describe y analiza de forma empírica la propuesta pedagógica de la ENFF a través de la experiencia de los Cursos Latinos. Estos dos cursos, forman parte de *la política de formación de LVC en la región Sudamérica* (Batista, 2014) pero son impulsados y coordinados por una sola organización, en este caso el MST a través de la ENFF. Como veíamos en el capítulo 2, en los últimos 10 años LVC está haciendo importantes esfuerzos por definir una política de formación unitaria pero que respete la diversidad. La región de Sudamérica de LVC, y concretamente las organizaciones de la CLOC han tenido un papel impulsor y pionero en ese sentido, como veremos en este capítulo los Cursos Latinos de la ENFF y el MST han contribuido y han sido parte de este proceso de forma destacada. Tal y como señalan diferentes documentos y testimonios, a través de los Cursos Latinos, junto a otros cursos y actividades internacionales, la ENFF ha servido de inspiración pedagógica y metodológica para los procesos de formación política y agroecológica que diferentes organizaciones de LVC-Sudamérica¹⁷⁹ han puesto en marcha en sus países. A través de este capítulo también comprobamos empíricamente que la mayoría de elementos y principios políticos y pedagógicos que caracterizan los procesos de formación de LVC en Sudamérica (ver capítulo 2) están presentes y se concretan de una forma particular en los Cursos Latinos de la ENFF.

¹⁷⁹ Un ejemplo de ello al que se aludía anteriormente es la inspiración que ha aportado la ENFF a los Institutos Latinoamericanos de Agroecología (IALAs) los cuales se orientan desde sus especificidades por principios político-pedagógicos comunes como: el internacionalismo, el trabajo, la praxis, la organicidad y el vínculo con las comunidades establecido sobre las bases de este principio. Tal y como veremos en este capítulo, estos principios están presentes en la experiencia de la ENFF y tal y como he podido contrastar durante el trabajo de campo en Brasil, la mayoría de los formadores/as y coordinadores/as de los IALAs han cursado alguno de los Cursos Latinos de la ENFF.

Por todo ello, a través de la descripción y análisis de esta experiencia trataremos de identificar elementos empíricos que complementen los teóricos y que nos ayuden a responder algunas de las preguntas de investigación que nos hemos planteado en este trabajo, y que en este capítulo son las siguientes: **¿En qué consiste la propuesta pedagógica de la ENFF del MST (Brasil)? ¿Están presentes en los cursos Latinos de la ENFF los elementos y principios comunes que caracterizan los procesos de formación de LVC? ¿Qué aprendizajes se desprenden de la sistematización de la experiencia de los Cursos Latinos de la ENFF?**

Para presentar los elementos identificados hemos organizado el capítulo en 4 apartados. Dedicamos el primer apartado a profundizar en los antecedentes históricos de la Escuela, los motivos que impulsaron su proceso de construcción, sus principales características, objetivos y naturaleza, así como su estructura y forma de funcionamiento¹⁸⁰. En el segundo apartado, se presentan los antecedentes históricos de los Cursos Latinos de la ENFF, sus principios, metas y objetivos; y en qué consiste y como se desarrolla la metodología pedagógica de la ENFF en dichos cursos. En el tercer apartado se presenta un breve análisis de los datos de participación de las ocho ediciones de los cursos latinos sistematizadas, referentes al periodo 2007-2014. Y cerramos el capítulo con un apartado dedicado al balance de los aprendizajes de los Cursos Latinos de la ENFF en forma de avances, límites y desafíos.

1. La ENFF y la formación de militantes de movimientos sociales.

Como se explica en capítulos anteriores, en sus más de 30 años de historia el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) se ha ocupado de los procesos de educación y formación política de sus miembros, entendiendo que tan importante es luchar por el derecho a la Tierra como luchar por el derecho a la educación en todos sus niveles, desde la educación infantil hasta la universidad, como resultado de ese proceso se han puesta en marcha:

Más de 2.000 escuelas públicas en campamentos y asentamientos que garantizan el acceso a la educación de más de 200.000 niños, niñas, jóvenes y adultos Sin Tierra. Gran parte de los educadores/as que actúan en estas escuelas fueron formados por el propio Movimiento, cerca de 50.000 jóvenes y adultos alfabetizados en todo el país, actualmente existen más de 100 cursos de graduación en colaboración con universidades públicas (MST, 2014b:4).

¹⁸⁰ Aunque en capítulos anteriores ya se ubicaba históricamente el contexto en el que se inaugura la ENFF (capítulo 2 y 3) nos parecía importante profundizar en ello en este momento del trabajo.

También veíamos en capítulos anteriores que gracias al acúmulo histórico de los procesos organizativos y políticos, y de las luchas populares que lo precedieron, el MST se plantea desde su fundación que para fortalecer su organización y para construir una lucha que realmente fuese transformadora, además de luchar por el derecho a la educación pública en todos sus niveles, era fundamental atender las necesidades de formación política y humana de sus militantes. Y atenderlas desde una concepción de formación política propia, que respondiese a la realidad de su lucha y a sus necesidades ideológicas y organizativas.

En una de mis estancias en la ENFF durante el trabajo de campo, concretamente en junio de 2012 le hice una entrevista a un militante del MST, de Rio Grande del Sur, y le pregunte ¿para ti que es la formación política? Con su respuesta consiguió explicarme de una forma brillante y sencilla, la concepción de formación política que el MST ha construido a lo largo de sus 30 años de lucha.

“La formación política para mi es lo que hace que no abandonemos la lucha, lo que hace que un pueblo llegue a un determinado lugar y no retroceda. Requiere debate permanente, estudiar lo que ya sucedió aprendiendo así de la Historia. Es lo que hace sentirnos parte de un proceso, lo que te hace sentirte un ladrillo de aquella pared que tenemos en frente, un ladrillo pequeñito que hace parte de algo mayor, sin ladrillos no hay pared y si aquel ladrillo sale de allí tal vez lo que está por encima de él se puede desmoronar, la formación política es lo que nos sostiene muchas veces haciendo una actividad para otros y no para uno mismo. Yo la mayor parte de mi tiempo en el día lo paso haciendo mermelada, alguien podría pensar...Para qué sirve pasar el día entero haciendo esta mermelada aquí, esto no cambia nada, no es una tarea importante. La formación política te hace entender, que pequeñas actividades, que a veces pueden parecer poco importantes son fundamentales para sostener todo lo demás, como la mermelada que yo hago cada día y que luego estará en el supermercado con la bandera del Movimiento, esa mermelada es una prueba de que los Sin Tierra somos capaces de producir y procesar alimentos saludables, orgánicos, una prueba de que otro modelo de producción es posible para alimentar al pueblo. La formación política te ayuda a asumir la tarea que te toca en cada momento como una trinchera importante, que ahora en mi caso es hacer mermelada, llevo 5 años haciendo mermelada, 5 años luchando desde esa trinchera. Para mí la formación política es aquello que no nos deja perder la mística de lo que hacemos, aquello que nos permite mirar las contradicciones como algo positivo porque si hay contradicciones hay debate, hay discusión, y eso nos permite avanzar, aquello que no nos deja enfrentarnos y dividirnos internamente, aquello que nos ayuda a tener presente que cualquier tarea asumida es fundamental en el proceso del que hace parte, por insignificante que parezca, es importante asumir y realizar cada tarea con toda responsabilidad, pasión y entrega porque aquella tarea es como aquel ladrillo que junto a otros hace la pared y sostiene el edificio” (Militante MST-21 años, entrevista personal, 3 de junio de 2012).

Aunque ya dedicamos un apartado en el capítulo anterior a explicar la concepción de educación y formación del MST, consideramos importante traer este testimonio, porque en cierta forma con sus palabras y a través de su vivencia en el MST desde que nació,

complementa la siguiente cita donde Pizetta explica cómo entiende el MST la formación política:

El MST entiende la formación como un proceso permanente y sistemático, dinámico y amplio, que siempre debe estar vinculada a la estrategia de la organización. Es decir, la formación tiene la tarea de contribuir a clarificar y consolidar la estrategia, los objetivos del Movimiento que se relaciona con un conjunto más amplio de fuerzas en la sociedad. Busca desde el punto de vista teórico práctico, aproximar los desafíos y objetivos más inmediatos, con los desafíos y objetivos de largo plazo, de forma articulada, como aspectos de un mismo proceso de lucha política [...] entendemos que la formación política no es un acto espontáneo y voluntarista. Por el contrario, requiere planificación, preparación, intencionalidad, pues ella no se produce si no hay quien la piense, organice y ejecute. Es necesario, por lo tanto, que las organizaciones creen colectivos, espacios, estructuras, que posibiliten el desarrollo de tales acciones (Pizetta, 2014:15-16).

Efectivamente, la Escuela Nacional Florestan Fernandes forma parte de la estructura y del sistema de formación política del MST, concretamente es la Escuela de Formación de cuadros políticos del Movimiento. Tal y como dijo en 1991 el reconocido sociólogo brasileño Florestan Fernandes¹⁸¹ durante un acto que aparece en un reciente video de la ENFF (2006).

Es necesario preparar políticamente a los trabajadores para la lucha política de clase y esa educación no es un problema externo al movimiento obrero, es un problema interno y tiene que nacer, brotar desde dentro. El derrocamiento de la supremacía burguesa no exige solamente organización, exige conciencia social crítica, exige la capacidad de combatir la alienación social [...] en términos en los que la teoría pueda servir de instrumento para la acción de la transformación del ser humano y de la sociedad (ENFF, 2016).

Cuando el Movimiento cumplía su primera década en 1994 “comenzó a surgir la necesidad de construir una Escuela Nacional para fortalecer el proceso de estudio, articulación e intercambio de experiencias entre organizaciones de trabajadores del campo y de la ciudad” (ENFF, 2005). Según Neuri Rosseto, del MST de Sao Paulo, la idea de construir una escuela nacional ubicada de forma central en el territorio nacional, viene de tres grandes fuentes o bases. La primera tiene que ver con toda la experiencia acumulada por el MST en el periodo anterior a 1995 sobre la necesidad de formación política para sus cuadros, y que procede de una parte más sindical por la relación con las escuelas sindicales, de una parte más próxima a la Iglesia por la relación con los cursos que hacía la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) y otra parte viene de la experiencia del propio MST que ya tenía una escuela en Santa Catarina en el municipio de *Caçador*,

¹⁸¹ La Escuela lleva el nombre del maestro y sociólogo brasileño Florestan Fernandes, como muestra de admiración y reconocimiento del MST por su trayectoria y legado. Para Joao Pedro Stedile “El legado de Florestan Fernandes demarca por su actuación, por sus ideas, por su comportamiento, los rumbos que esta escuela debe tomar” (ENFF, 2016).

que era el Centro de Formación e Investigación Contestado (CEPATEC). Esto ya supone una primera base de experiencias sobre formación. La segunda base fue coyuntural del año 1995-1996 que fue el primer año de gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC) en el que se vivió un aumento de la ofensiva del neoliberalismo, fueron los años del masacre de Curumbiará en 1995¹⁸² y la masacre del Dorado dos Carajás en 1996¹⁸³, según Neuri ambas masacres hicieron sentir la necesidad de tener una política de formación de cuadros más fuerte en el MST. Y la tercera base o fuente fue la perspectiva de futuro, es decir, la perspectiva de la Reforma Agraria se volvía más compleja y más amplia, y se empezaban a abrir múltiples áreas de actuación donde se iban a necesitar cuadros políticos formados (ENFF, 2016).

A estas bases o fuentes señaladas por Neuri, que ayudan a entender los motivos que llevaron a la construcción de la ENFF, es necesario sumar una fuente de carácter internacionalista que también despertó la necesidad de pensar y construir la ENFF desde una perspectiva y con un fuerte carácter internacionalista desde el inicio. Tal y como señala Edgar Kolling, del MST de Rio Grande del Sur:

La Experiencia que un buen número de compañeros y compañeras del MST tuvimos en Cuba, por ejemplo, yo hice un curso allá en la escuela del partido, eran 400 estudiantes de 44 países y aproximadamente de un centenar de organizaciones. Ese intercambio de ideas en esos espacios, las conversaciones bilaterales, debatir sobre la historia, compartir las experiencias de las organizaciones de Perú, Colombia, Argentina, Chile, Bolivia, Venezuela, México y de organizaciones también de América Central ha supuesto una gran riqueza para nosotros, de experiencia personal pero también de experiencia que cada uno trae para su organización (ENFF, 2016).

En ese mismo sentido Adelar Pizetta, del sector de formación del MST que participó de la Coordinación Político Pedagógica (CPP) que puso en marcha la ENFF destaca la importancia del carácter internacionalista de la Escuela.

Otros países de América Latina desarrollaban la formación de cuadros y nosotros fuimos incorporando. Es por eso que en la inauguración de la ENFF en 2005, organizamos un gran seminario internacional de formación, nosotros escuchamos otras experiencias de formación de cuadros para ir construyendo la ENFF, que está en permanente construcción. Lo que teníamos claro es que no podíamos trasplantar para la Florestan Fernandes, un esquema, una receta. El gran desafío era conocer las experiencias, conocer las demandas del MST y seguir construyendo algo innovador en cierto sentido (ENFF, 2016).

¹⁸² En la Masacre de Curumbiará 12 Sin Tierra fueron asesinados en Rondonia.

¹⁸³ El 17 de abril de 1996 fueron asesinados 19 miembros del Movimiento Sin Tierra por la Policía Militar en el sur de Pará, Brasil. Este dramático e injusto suceso también se conoce como la “Masacre de El Dorado de los Carajás” Para visibilizar y denunciar internacionalmente la masacre La Vía Campesina (LVC) designó el 17 de abril como el Día Internacional de las Luchas Campesinas, y cada año alrededor de este día se realizan millares de acciones en todo el mundo. En la serie on-line *La Farsa: ensayo sobre la verdad (2017)* cuenta y analiza lo sucedido y se muestra el trabajo del Colectivo de Cultura del MST denunciando a través del teatro lo sucedido. Disponible en <https://www.youtube.com/channel/UCQeXmLjce9U7H6o8igBWetQ>

El testimonio de Kolling y de Pizetta, al igual que muchos otros evidencia que hubo experiencias de formación internacionalistas que tuvieron una gran influencia en el MST y en otros muchos movimientos sociales Latinoamericanos. Estas experiencias de formación han sido consideradas por quienes las vivieron, como experiencias que inspiraron y contribuyeron al proceso de construcción de la ENFF y que a su vez fueron antecedentes históricos de los Cursos Latinos de la ENFF como veremos más adelante. Por tanto la ENFF se inspira y forma parte hoy día no solamente del sistema de formación política del MST, sino del sistema de formación política de las organizaciones que conforman articulaciones internacionales de movimientos sociales como son LVC y el ALBA, siendo esta Escuela una referencia pedagógica latinoamericana en este sentido.

Fue en enero de 1996, durante el VIII Encuentro Nacional del MST, en Salvador de Bahía, cuando se decidió la construcción de la Escuela Nacional. No es fácil explicar o definir la ENFF, su proceso de construcción, su carácter, objetivos y funciones rompen las concepciones convencionales de Escuela.



Imagen 2. Vista aérea ENFF, 2008.

Fuente: Archivo ENFF, 2008

Desde su concepción la ENFF ha estado forjada por un fuerte carácter de solidaridad internacionalista, pero también por una fuerte dimensión colectiva. Los fondos para iniciar el proceso de construcción, se consiguieron a través de una campaña que comenzó con la venta del libro “Tierra”¹⁸⁴ por grupos de amigos del MST en todo el mudo. Con los recursos de esta campaña, múltiples donaciones de ONGs brasileñas e internacionales, y la solidaridad de miles de personas se consiguieron los recursos

¹⁸⁴ El Libro-CD Tierra estaba compuesto por textos de José Saramago, músicas de Chico Buarque y fotos de Sebastián Salgado que cedieron los derechos de autor del libro al MST para recaudar fondos y poder comenzar la construcción del espacio físico de la ENFF en Guararema.

económicos necesarios para comprar el terreno en Guararema (a 70 km de São Paulo) donde fue construida la primera estructura física de la Escuela Nacional.

El proceso de construcción duró 5 años (2000-2005) y fue posible gracias al trabajo voluntario de más de mil campesinos/as Sin Tierra, organizados en 25 brigadas de trabajo voluntario y estudio permanente¹⁸⁵. Fueron “cerca de 12 mil horas trabajadas por 1.115 personas (927 hombres y 188 mujeres) representando 112 asentamientos y 230 campamentos, los cuales fueron organizados en 25 brigadas de trabajadores y trabajadoras voluntarios” (Pizetta, 2009:25). Actualmente la escuela tiene capacidad para atender a 630 personas en actividades de formación simultánea.



Imagen 3. Edificios de alojamiento y quiosco de estudio ENFF. Fuente: Fotografías propias.

Tabla 9. Infraestructura de la ENFF
1 comedor con cocina industrial con capacidad para 400 personas sentadas
4 edificios de alojamientos con capacidad para 300 personas (200 en camas y 100 en colchones). Cada alojamiento cuenta con sala de convivencia y estudio colectivo y baños colectivos en las habitaciones.
1 Alojamiento para profesores.
1 Papelería y fotocopiadora.
1 Bloque pedagógico compuesto por: 3 salas de aula, con capacidad para 210 personas; 1 auditorio-plenaria “Rosa Luxemburgo” con capacidad para 200 personas; 2 auditorios “Pagu” (Patricia Galván) y “Patativa do Assaré” con capacidad para 110 personas cada uno; 1 biblioteca inaugurada en 2006 con más de 40.000 ejemplares donados; sala de informática con equipamiento para 15 personas con conexión a internet; 1 sala para la recepción y secretaria general de la escuela; 1 sala para la Coordinación Político Pedagógica de la Escuela equipada con computadores; 3 salas de reuniones; 1 laboratorio audiovisual y equipamientos de sonido y proyección para los auditorios y salas de aula.
1 Casa de la <i>Ciranda Infantil</i> ¹⁸⁶ “ <i>Saci Pererê</i> ”, con capacidad para 15-20 niños/as 0 a 6 años.

¹⁸⁵ El concepto de “brigada de trabajo voluntario” fue el nombre que el MST dio a los grupos de trabajadores/as de los asentamientos y campamentos, que cada estado organizó para contribuir en la construcción de la ENFF. Las brigadas permanecían durante 60 días en el lugar de construcción, muchos militantes se capacitaban a partir de la vivencia en los espacios de trabajo de la Escuela (Pizetta, 2007).

¹⁸⁶ Como decíamos en el capítulo anterior el concepto de *ciranda infantil* no tiene traducción. La experiencia y concepción de la *ciranda infantil* en el MST surge de la necesidad de debatir sobre la infancia y trabajar esta cuestión en los asentamientos y campamentos del Movimiento. Posteriormente la *ciranda infantil* se incorporó en todas las actividades de educación y formación para facilitar así la participación de las mujeres Sin Tierra en los cursos,

1 Casa de las Artes “Frida Cahlo”
1 Estación de tratamiento de residuos y alcantarillado.
Áreas de cultivo de hortalizas y frutas en modelo agroecológico para autoconsumo de la escuela.
Instalaciones deportivas: 1 campo de futbol y 1 cancha de baloncesto cubierta, donde se realizan las actividades más multitudinarias.
Varias casas destinadas a vivienda de los miembros de la Brigada permanente “Apolonio de Carvalho”.
1 Lavandería con equipamiento industrial para atender en torno a 3000 participantes/año.
5 quioscos de madera y paja, con banco y mesa para estudio y reuniones dispersos por el área de la escuela.
1 tienda con libros y materiales pedagógicos, productos de la reforma agraria y materiales de divulgación del MST y VC.
Todo ello repartido en un terreno de 120.000 m2, con un área de reserva de vegetación nativa y árboles frutales (<i>Agrofloresta</i>) por donde pasa un río.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del archivo de la ENFF.



Imagen 4. Celebración de los 10 años de la ENFF (24/01/2015). Fuente: Fotografía propia.

La ENFF cumplió 10 años en enero de 2015, y podemos decir que lleva más de una década “en construcción” los muros, los árboles y los diferentes espacios de la Escuela reflejan y cuentan partes de este proceso a quien la visita, tal y como destacaba Djacira, de la Coordinación Político Pedagógica de la ENFF durante una entrevista realizada en abril de 2015:

“Comprendemos y decimos que es una escuela en construcción en varios sentidos [...] desde una perspectiva filosófica y pedagógica, comprendemos que el conocimiento, los procesos educativos y la lucha social son procesos permanentes. El conocimiento no está cristalizado, está en movimiento, y nuestra escuela también está en movimiento, es una escuela abierta, para aprender con la realidad, con las experiencias de los movimientos y también para apropiarse de conocimientos ilustrados que ayuden a dialogar con la práctica social de los movimientos [...] Existen conocimientos técnicos, conocimientos científicos, que es importante apropiarse de ellos, pero es en su utilización, en la práctica real que vamos a decir si esos conocimientos son importantes, si contribuyen para los objetivos de avanzar en la perspectiva de un desarrollo sostenible, económicamente, políticamente, socialmente, ecológicamente [...] En construcción también porque ¿cuál es el papel en el contexto de la lucha de los

seminarios, congresos y encuentros al mismo tiempo que se trabaja con las niñas y niños de edad infantil desde la perspectiva de la pedagogía del MST.

movimientos campesinos a nivel mundial que la ENFF puede asumir? las personas preguntan si formamos a la gente para los movimientos. Nosotros entendemos que no, que son los movimientos los que vienen para aquí y forman a la escuela [...] contribuimos en cuanto Escuela con experiencia metodológica, pero quien trae los principios, el currículo y las necesidades es la realidad de los movimientos sociales. Y desde el punto de vista de la estructura [física] también [es una escuela en construcción] porque si empezamos a ampliar los horizontes, los programas, los cursos, necesitamos ampliar también la estructura de la escuela” (CPP/ENFF, entrevista personal, 19 de abril de 2015).

La reflexión de Djacira señala 2 características de la ENFF que tratan de transmitir su concepción y naturaleza: por un lado, la escuela no se entiende como una estructura física acabada ni limitada a un espacio geográfico, por otro lado, la escuela es entendida como un proceso dinámico y dialéctico en continua construcción colectiva que se nutre de las diferentes experiencias históricas y actuales de lucha de la clase trabajadora y del campo popular. Esto hace que la ENFF se haga presente, se exprese de diferentes formas y en diferentes lugares, tal y como se explica en documentos internos de la escuela:

La ENFF es un conjunto de acciones políticas y formativas/pedagógicas, que se desenvuelven en el conjunto de actividades organizadas y realizadas por el Movimiento, independientemente del lugar y momento de su realización. Estas actividades también pueden ser realizadas en colaboración, convenios con otros centros de educación y formación, tanto de Brasil como de otros países. [...] Es entonces, un proceso dinámico, dialéctico, que va siendo construido en lo cotidiano, teniendo la comprensión de que la formación pueda ser toda la acción desenvuelta por la Organización (ENFF, 2012:1-2).



Imagen 5. Casa de las artes “Frida Kahlo” ENFF inaugurada en enero de 2015. Fuente: Fotografía propia.

Como ya se ha señalado anteriormente en el sistema de formación política desarrollado por el MST, allá donde el Movimiento se organiza se construyen procesos de formación y educación. Hoy en día, en cada uno de los 24 estados donde el MST tiene presencia, existe un centro de formación o una escuela del Movimiento, y en algunos estados más de uno. Actualmente existen tres espacios que se suman a la estructura física de Guararema, son las llamadas ENFFs Regionales¹⁸⁷. La ENFF nacional junto a las ENFFs Regionales, son las encargadas de dar orientación metodológica a todo el sistema de formación del MST. Simone Pereira explica que:

Todas estas estructuras tienen la intención de fortalecer la organización y la formación política, el debate de las ideas transformando las divergencias en momentos de construcción de lo nuevo. Las ENFFs que actúan en ámbito regional también tienen la función de realizar actividades, abordando el avance del capital en cada región, rescatando la historia de las luchas y las resistencias para que los cursos programados dialoguen con la línea estratégica, con los dilemas y desafíos de cada realidad [...] las escuelas en las regiones tienen por tarea realizar trabajo de base, la articulación con los profesores de las universidades y otras organizaciones sociales (Pereira, 2014:13).

En el capítulo 5 se analiza el curso “Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo” curso que fue diseñado y desarrollado en colaboración con la ENFF, concretamente con la ENFF regional del Centro-Oeste, como se ha señalado anteriormente, dedicamos ese capítulo a describir y analizar cómo se incorpora y adapta el método pedagógico de la ENFF en un curso de pos-grado oficial desarrollado en colaboración con una universidad pública, la Universidad de Brasilia.

La ENFF en su sede de Guararema funciona y es gestionada en coherencia con los principios del MST, dos de estos principios son el trabajo voluntario y la dirección colectiva. Existe una Brigada de militantes del MST que viven de forma permanente en la Escuela por periodos de 2 años, llamada *Brigada Apolonio de Carvalho*, esta brigada se encarga de la organización, distribución y ejecución de las tareas necesarias para el buen funcionamiento y mantenimiento de la Escuela. Las tareas son distribuidas en 4 sectores de trabajo (ver tabla 10) formados por los militantes de la brigada.

Tabla 10. Sectores de trabajo de la ENFF.	
Sector Pedagógico	Biblioteca, <i>ciranda infantil</i> , reprografía, secretaría general, secretaria de los cursos, memoria, informática, cultura y comunicación
Sector de Producción	Huerta, huerto frutal, vivero, reciclaje y jardines
Sector Administrativo	finanzas, compras, transportes y relaciones humanas
Sector Servicios	Recepción, alimentación, alojamientos, infraestructura, mantenimiento, limpieza, y reformas.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del archivo de la ENFF.

¹⁸⁷ Las ENFFs Regionales están ubicadas en la región Nordeste, en Fortaleza (CE), en la región Centro Oeste, en Brasilia (DF) y en la región Amazónica, en el Instituto de Agroecología Latinoamericano (IALA Amazónico).

Cada sector de trabajo es coordinado por un militante de la brigada, y en cada uno de los sectores se integra a los estudiantes que pasan por la escuela, asumiendo alguna tarea necesaria para mantener la escuela, en el siguiente apartado profundizamos sobre ello.

La ENFF en Guararema tiene su propio colectivo de dirección política, que es la Coordinación Político Pedagógica (CPP), compuesta por miembros de la Brigada Apolonio de Carvalho. Tiene como responsabilidad: acompañar todos los cursos realizados en la ENFF; mantener la relación con los profesores y estudiantes, además de representar la Escuela en la articulación con la sociedad (Universidades, Movimientos Populares, etc.); coordinar el conjunto de las actividades de la Escuela; e implementar las directrices y líneas de la formación política discutidas y encaminadas por la Dirección Nacional y Dirección Política de Formación y Educación del MST¹⁸⁸.

Hay muchas cosas que sorprenden a todas las personas que pasan por la ENFF, una de las preguntas frecuentes a la CPP de la escuela es ¿Cómo ha sido capaz de construir y mantener un movimiento campesino Sin Tierra una Escuela como esta? ¿Cómo se sostiene económicamente una escuela popular de estas características?

Como decíamos dos de los principios pedagógicos de la escuela son el trabajo voluntario y la solidaridad internacional de clase y podríamos decir que esa es una de sus fuentes de financiación, pero no es la única. En ese sentido la Escuela además de contar con el trabajo voluntario de la Brigada Apolonio de Carvalho y de los alumnos que pasan por la escuela, cuenta con el apoyo de más de 500 profesoras y profesores voluntarios en diferentes áreas de conocimiento (filosofía política, teoría del conocimiento, sociología rural, economía política, cuestión agraria, historia, administración y servicios sociales, teoría de la organización, etc.). Este grupo de docentes (profesores universitarios y educadores populares) proceden de Brasil, de América Latina y de otras regiones del mundo.

Otra forma de financiación es la solidaridad y contribuciones de los propios movimientos sociales que realizan actividades, eventos o mandan militantes a la escuela para participar de las formaciones. Parte de los alimentos necesarios para abastecer la escuela es producido en la propia escuela, pero las áreas de cultivo son pequeñas, por lo

¹⁸⁸ Por sus características y por ser una Escuela Nacional, está directamente vinculada a la orientación política de la Dirección Nacional (DN) y no a un sector en particular. Existe un colectivo, que sería la instancia que apoya a la DN para garantizar la unidad filosófica, política y pedagógica de las acciones de la Escuela Nacional. Este colectivo reúne el acúmulo en materia de formación por parte del MST, se trata de la Dirección Política de Formación (DPF) formado por miembros del Grupo de Estudios Agrarios (GEA) y miembros de la Dirección Nacional (DN) designados para esa función, a los que se suman representantes de sectores y escuelas de formación del MST en los Estados.

que la escuela no consigue autoabastecerse y recibe contribuciones de la propia base social del MST que aporta alimentos para abastecer la escuela.

Parte de la manutención de la escuela procede de proyectos con instituciones públicas, principalmente con universidades públicas por medio de la realización de cursos oficiales que se desarrollan en la ENFF a través del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA)¹⁸⁹. Tal y como explicaba Djacira es importante considerar que los cursos oficiales han sido en los últimos años una fuente de financiación importante de la ENFF:

“La escuela no tiene como fundamento la escolarización, pero también lo hace. Tenemos varios cursos de posgrado, especialización y maestría, en convenio con instituciones públicas de enseñanza. Esos convenios son una gran conquista, fruto de la lucha social y política de los movimientos del campo de Brasil, que consiguieron instituir un programa llamado PRONERA- que a través del INCRA-Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria de Brasil- que depende del MDA-Ministerio de Agricultura-, posibilita convenios entre las universidades en colaboración con los movimientos sociales. Entonces, algunos de esos cursos son realizados aquí en sistema de alternancia y parte de los costos de los estudiantes son asumidos por los convenios establecidos con esas universidades” (CPP/ENFF, entrevista personal, 19 de abril de 2015).

En diciembre de 2009, un grupo de docentes, militantes y colaboradores/as de la ENFF, fundó la Asociación de Amigos de la ENFF (AAENFF) con el objetivo de ser un puente entre la ENFF y la sociedad civil recaudando fondos a través de donaciones y mostrando respaldo social y político a la Escuela y al MST, ante los ataques que la obligaron a cesar su actividad en 2008-2009. La contribución financiera conseguida a través de esta asociación ha sido fundamental en los últimos años para que la escuela siga funcionando¹⁹⁰.

Gracias a todos esos esfuerzos colectivos, la ENFF ha conseguido mantenerse hasta hoy garantizando su autonomía política y pedagógica, eso sí, asumiendo un alto coste

¹⁸⁹ Como veíamos en el capítulo anterior desde su creación, este programa, fruto de las luchas de los movimientos sociales y sindicatos agrarios, ha garantizado el acceso a la escolarización y a la educación en todos sus niveles de miles de jóvenes y trabajadores de las áreas de reforma agraria. Además este programa, ha posibilitado la realización de cursos en colaboración entre movimientos sociales del campo e instituciones educativas oficiales en todos los niveles educativos. Para conocer la historia y los impactos de este programa consultar el informe de la II Investigación Nacional sobre la Educación en la Reforma Agraria publicado en 2015, con datos del PRONERA para el periodo 1998-2011. Disponible en <http://www.incra.gov.br/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera--jun-2015>

¹⁹⁰ Según miembro de la Asociación de Amigos de la ENFF en 2016 la asociación cuenta con 1500 personas asociadas y 400 personas contribuyen con aportaciones económicas mensualmente (ENFF, 2016). Puede consultarse la web de la asociación en <http://amigosenff.org.br>

económico y resistiendo los constantes ataques¹⁹¹ de las elites brasileñas que acusan y denuncian a la ENFF y al MST de ofrecer cursos con un fuerte “carácter ideológico” insinuando así que los cursos que se administran desde instituciones públicas son neutros ideológicamente. José Arbex JR, de la Asociación de Amigos de la ENFF afirma que “Las elites simplemente no soportan la idea de que los trabajadores puedan asumir para sí, la tarea de construir un sistema avanzado, democrático, pluralista y no alienado de enseñanza” (Passos, 2010:1). El carácter innovador a nivel pedagógico, crítico, plural y no dogmático de la ENFF es destacado por las personas que pasan por la escuela, entre ellas múltiples intelectuales y docentes de todo el mundo, tal y como reflejan las palabras del sociólogo Michael Löwy:

La ENFF es algo inédito. El MST inventó una cosa nueva que podría inspirar a otros. Por un lado, por el hecho de tener relación directa con los movimientos sociales por no estar sometida a las doctrinas de un partido político, como sucede en la mayoría de escuelas de formación que enseñan la doctrina del partido. Aquí no sucede eso, aquí se da una formación plural, esto es muy importante, mostrar que la cultura de izquierda, revolucionaria, marxista, es plural, no es solo una, tiene varias vertientes y algunas son complementarias otras son contradictorias, pero es necesario saber que hay esa diversidad (ENFF, 2016).

En cualquier caso, sea por la falta de recursos económicos o por los ataques políticos constantes, la ENFF siempre está en riesgo y por ello se puso en marcha hace años una campaña nacional e internacional de apoyo económico y político para garantizar que la ENFF siga siendo una escuela en construcción por muchos años más. Una escuela que pueda seguir atendiendo las necesidades de formación de militantes de movimientos sociales y organizaciones que luchan por un mundo más justo, en definitiva para que

¹⁹¹ El día 04 de noviembre de 2016, el MST sufrió varios ataques en diferentes lugares del país, según análisis internos son muestras de una persecución policial y más que eso, una persecución simbólica a los valores y proyectos que defiende el Movimiento. Aquel día en Paraná hubo 8 encarcelamientos. En Mato Grosso do Sul cercaron el Centro de Formación del MST. Y la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) fue atacada por 10 camionetas de la policía militar, que invadió la escuela sin orden judicial de registro dando patadas, tiros, amenazando de muerte a los presentes y encarcelando a dos personas, que posteriormente fueron puestas en libertad. Esto sucedió durante la celebración de la Semana de Arte y Cultura de la ENFF a la cuál asistían más de 150 militantes de organizaciones populares de más de 40 países en todo el mundo; el tema, la cultura popular y la lucha de ideas. Tal y como se expresa en una nota de agradecimiento de la ENFF enviada a los diferentes colectivos que apoyan al MST a nivel internacional “Nuestras armas no son las mismas. Aquél día, con los rostros impresos de incredulidad, dudas y miedo, cantamos y gritamos por nuestros derechos y, de inmediato, palabras de indignación, solidaridad y protesta empezaron a llegar de todas las partes del mundo, como si los más de doscientos que estábamos en la escuela, resistiendo, nos multiplicásemos. El sentimiento de cerco rápidamente se transformó en el calor de un abrazo. La mirada de cada uno y cada una que se hicieron presentes en ese día, reforzaron nuestra confianza en la lucha. Las centenas de mensajes recibidos nos enseñaron que, si el enemigo es fuerte, todavía somos muchos los que no desistimos. Las luchas se hicieron una sola, una lucha por justicia y dignidad, aquí y en cualquier parte del mundo. ¿Cómo retribuir la solidaridad que recibimos una vez más y tan rápidamente en la ENFF y en el MST? Creemos que la mejor manera es seguir luchando cada día en contra de todas las formas de opresión, en cualquier parte del mundo y como el gran maestro patrono de la Escuela, Florestan Fernandes, nos enseñó “no dejarse cooptar, no dejarse dividir, no dejarse aplastar, ¡Luchar Siempre!”

pueda seguir cumpliendo sus propósitos en la *batalla de las ideas*¹⁹². En un documento interno de la ENFF se alude a los propósitos de la ENFF de la siguiente forma:

La ENFF surge con el propósito de pensar, programar, planificar, organizar y desenvolver la formación política e ideológica de los militantes y dirigentes del MST. Para ello, debe primar el estudio científico y reflexión de la práctica política y organizativa de los miembros y de la organización, y además, contribuir en la elaboración de tácticas y estrategias de acción en diferentes áreas. Por otro lado, la Escuela está abierta y busca desenvolver actividades, acciones que integren otros movimientos sociales y populares, rurales y urbanos de la sociedad brasilera y también de América Latina y el Caribe [...] La formación es fundamental para entender esos procesos en curso, y, fortalecer los lazos de unidad, solidaridad y articulación de la clase trabajadora en nuestros países (ENFF, 2012: 1).



Imagen 6 y 7. Aula y Biblioteca de la ENFF.

Fuente: fotografías propias.

Roberto Leher, Rector de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) y profesor voluntario de la ENFF afirma en un video reciente realizado por la Escuela que:

La ENFF es patrimonio de todos los trabajadores de América Latina, un patrimonio de los trabajadores que comprenden que la formación política, la formación educativa, es estratégica y necesaria. Ciertamente la ENFF hoy es uno de los lugares más inventivos en términos de pensamiento crítico, es un espacio plural en el que se estudia y circula lo mejor de la producción científica y cultural brasileña, Latinoamericana, de África y de otros países. Y cumple un papel fundamental en la formación de muchos movimientos sociales (ENFF, 2016).

En coherencia con sus propósitos, la ENFF en su sede nacional de Guararema desarrolla además de las diversas actividades antes mencionadas, cursos oficiales y no oficiales (propios, autónomos) organizados en 3 núcleos de estudio: Teoría Política, Núcleo Latino/internacionalismo, y Cursos oficiales o formales estos últimos en convenio con universidades públicas (como muestra la tabla 11). Además también se realizan talleres de capacitación técnica, conferencias, ciclos de debate temáticos, jornadas pedagógicas,

¹⁹² Título de uno de los videos realizados por motivo del decimos aniversario de la ENFF.

encuentros de formación y educación de jóvenes y adultos, etc. En el balance realizado por la Escuela tras una década de funcionamiento pasaron por las diversas actividades organizadas en la ENFF más de 24.000 personas. Solo en el año 2013 participaron de las actividades de la escuela aproximadamente 5.000 personas.

La oferta formativa de la ENFF se ha ido ampliando considerablemente en los últimos años, en la siguiente tabla presentamos los diferentes cursos que se ofertan:

Tabla 11. Núcleos de Estudio y oferta formativa de la ENFF	
Núcleo de Teoría Política -Cursos Nacionales	
Curso de Dirigentes del MST	Intensivo de 40 días
Cursos para Dirigentes de MMSS de Brasil	Curso de 45 días (3 Etapas de 15 días)
Curso sobre el Pensamiento de Marx	Estos 3 cursos se desarrollan en Sistema de Alternancia (6 etapas de 1 semana) Duración 1,5 años en total
Curso sobre el Pensamiento de Florestan Fernandes	
Curso sobre Cuestión Agraria	
Núcleo Latinoamericano/Internacionalista	
Curso Internacional	Intensivo no formal. Incentivar el internacionalismo en el MST
Curso preparación de Brigadas	Curso preparación de intercambios internacionales
Curso de Especialización Latinoamericano en colaboración con la Universidad Federal Juiz de Fora (UFJF)	Duración de 2,5 años en Sistema de Alternancia (5 etapas de 1 mes) 2 etapas por año.
<i>*Curso FF Latinoamericano</i>	<i>Curso intensivo de 45 días (2008-2014)</i>
<i>*Curso Teoría Política Latinoamericana</i>	<i>Curso intensivo de 3 meses (2007-2014)</i>
Curso FF en Ingles	Curso intensivo de 45 días (2015-2016)
Núcleo de Cursos Formales- Cursos de Grado y Posgrado en convenio con universidades publicas brasileñas	
Master en Desarrollo Territorial en América Latina y el Caribe- TerritoriAL con la Catedra UNESCO de Educación para el Campo-UNESP y en colaboración con VC	
Master en Agroecosistemas con la Universidad Federal de Santa Catarina	
Especialización en Educación y Agroecología con la Universidad de San Paulo (USP)	
Especialización en Salud y Medio Ambiente con la Universidad Fiocruz	
Especialización en Servicio Social con la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ)	
Graduación Servicio Social con la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ)	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del archivo de la ENFF recogidos en 2014-2016.

Para el desarrollo de los cursos oficiales o formales (Grado, Especialización y Master) la ENFF mantiene convenios y colaboraciones con más de 40 Universidades públicas de Brasil, estos cursos se desarrollan en *sistema de alternancia*¹⁹³ que como señalábamos

¹⁹³ Para facilitar la lectura, vuelvo a repetir aquí la nota al pie donde se explica la noción de sistema de alternancia empleada en este trabajo. La organización de cursos en *sistema de alternancia* responde a un proceso de acumulación y experimentación colectiva inspirado en experiencias educativas que adoptaron la alternancia de tiempos y espacios educativos como articulación entre escolarización y trabajo. Tal y como señala Ribeiro (2008), para una aproximación historiográfica se puede consultar “la síntesis histórica de experiencias- tanto francesas como italianas y africanas realizada por Charteier (1986), Silva (2003), Nosella (1977), y los estudios sobre las experiencias brasileñas de las CFRs [Casas Familia Rurales] y las EFAs [Escuelas Familia Agrícola] realizados por Nosella (1977), Pessotti (1978) Begnami (2003), Silva (2003) e Estevam (2003)” (Ribeiro, 2008: 32). Se hace necesario como apunta la autora diferenciar esas experiencias de apropiación y elaboración sobre esa pedagogía por diferentes organizaciones del campo en Brasil, destacando la concepción y práctica de la alternancia desarrollada

antes, son implementados a través del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA). El desarrollo de cursos en sistema de alternancia por la ENFF consiste en organizar los cursos por etapas que alternan espacios y tiempos educativos haciendo posible la escolarización sin romper el vínculo con el trabajo y las comunidades de origen. El Tiempo Escuela (TE) es el período en el que los estudiantes permanecen en la ENFF, en régimen de internado con dedicación exclusiva al estudio y la vivencia de la metodología educativa de la escuela. Durante el Tiempo Comunidad (TC) regresan a sus comunidades con orientaciones para la realización de trabajos de investigación de campo y estudio, dependiendo del tipo de curso. Rosana Fernandes de la Coordinación Político Pedagógica (CPP) de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) señala que una de las contribuciones de Florestan Fernandes al MST fue:

Plantear el desafío y la comprensión de que el conocimiento está en todos los espacios, incluso a veces con más fuerza en un espacio fuera de las paredes de una estructura universitaria, o de un currículo que va moldeando a las personas. Esa lección que él nos deja, fortalece nuestra comprensión de que los cursos formales, los que desarrollamos en colaboración con universidades, deben de estar más allá de las paredes de la Universidad, más allá del campus, más allá de una estructura institucional. Esta cuestión coloca un desafío al mismo tiempo para que la academia pueda comprender esa relación que buscamos construir, ya que hay que respetar toda una vivencia, un ambiente educativo, que propicia el protagonismo de los sujetos (ENFF, 2016).

El siguiente testimonio sobre la vivencia en la ENFF, de un militante del MST, también resalta la capacidad formadora del ambiente educativo de la ENFF y su capacidad para favorecer la implicación y el protagonismo de las personas que vivencian su propuesta pedagógica:

Cuando llegas a la ENFF, te encuentras con un proceso organizativo y formativo, en el que la escuela es gestionada por todos los que participan de ella, sean estudiantes, profesores, trabajadores de la propia escuela. Eso para mí cambió mucho la visión de cómo tenemos que organizar también los campamentos y asentamientos. La escuela se convierte en referencia con ese proceso pedagógico, precisamente porque todos los que pasamos por ella tienen la oportunidad de actuar en todos los espacios de la escuela, sea en el aula, o en los diferentes trabajos necesarios para mantener la escuela. Este proceso fue uno de los que más me educó en mi vida y me llevo grandes aprendizajes para mi actuación militante en mi región (ENFF, 2016).

Florestan afirmaba *sin revolución educacional no habrá los otros tipos de transformaciones* (Fernandes, 1989:132). *Hecha la revolución en las Escuelas, el pueblo la hará en las calles* (Fernandes, 1995:200). Desde la perspectiva de Florestan Fernandes la educación brasileña debía pasar por una revolución, revolución que podría

por el MST, más concretamente en la experiencia acumulada y reflexiones desarrolladas en relación al sistema de alternancia a partir de las experiencias del ITERRA y de la ENFF

dar inicio a otras revoluciones, ya que a través de ella se podría desarrollar conciencia social crítica (ENFF, 2009).

Es importante tener en cuenta, que el MST, ha ido ampliando su estrategia de formación política a medida que sus acciones y estrategias dejaban de ser meramente nacionales, y comenzaban a ganar importancia a escala regional con el proceso de construcción de la Coordinación Latinoamericana de Organizaciones del Campo (en adelante, CLOC) y del ALBA, alcanzando una dimensión más internacional, a partir de su vinculación a Vía Campesina, cuestión que se refleja claramente en la ampliación de los cursos de la ENFF.

“El público inicial de la escuela eran campesinos Sin Tierra, desde la perspectiva de que la formación humana y la educación son fundamentales para desarrollar la subjetividad necesaria para la realización de los objetivos estratégicos del MST. Sin embargo, la escuela siempre tuvo carácter internacionalista, desde su construcción, ese carácter internacionalista está bastante fortalecido, por eso hay cursos específicos para estudiantes de movimientos sociales de Brasil y hay cursos específicos para estudiantes de organizaciones de la Vía Campesina internacional y del ALBA [...] hasta 2014 sólo teníamos cursos para estudiantes de países con idioma portugués o español, ahora estamos desarrollando la primera experiencia en la escuela nacional de cursos para estudiantes de habla inglesa [...] Esto muestra que anteriormente el papel de la escuela estaba mucho más enfocado para los movimientos sociales de Brasil. Pero la lucha campesina cada vez expone más su carácter internacionalista, los problemas de modelo de desarrollo, de modelo de sociedad, de modelo de civilización, que afecta a los campesinos, se asemejan en todo el mundo” (CPP/ENFF, entrevista personal, 19 de abril de 2015).

María Gorete militante del MST y parte de la Coordinación Político Pedagógica de la ENFF durante sus primeros años señala “la propuesta político pedagógica de la ENFF, es construida por todo un proceso histórico que envuelve la experiencia acumulada por el MST, a través de su militancia, a través de las acciones de lucha, a través de su proceso organizativo, a través del internacionalismo, recuperando procesos históricos que ocurrieron en el continente Latinoamericano. Ese proceso de incorporación de las luchas, de los valores, de los ideales, de un mundo más justo y solidario es incorporado en el método de construcción cotidiano de la ENFF” (ENFF, 2016). En el siguiente apartado se describe la propuesta político pedagógica de la ENFF a través de los Cursos Latinos.

2. La propuesta pedagógica de la ENFF a través de la experiencia de los Cursos Latinos

Como se explicaba al inicio de los diferentes cursos que se desarrollan en la ENFF, en este capítulo se presenta la sistematización de la experiencia de 8 años de dos de los *cursos no oficiales* que desarrolla la Escuela, conocidos como *cursos latinos de la*

ENFF, y que por sus características comunes a pesar de ser dos cursos diferentes en este trabajo se sistematizan y analizan de forma conjunta como una experiencia formativa. Como veíamos en el capítulo 2 de este trabajo ambos cursos son considerados como experiencias formativas que forman parte de la política formativa de LVC en la Región de Sudamérica. Se trata del Curso de Teoría Política Latinoamericana (TPL/*ENFF*) y el Curso de Formación de Formadores Latinoamericanos (FF/*ENFF*) ambos dirigidos a líderes de movimientos sociales populares de América Latina y ambos desarrollados anualmente de forma intensiva en la *ENFF*, con duración de 3 meses y 45 días respectivamente.

Estos dos cursos por ser internacionales y por ser parte de la política de formación de LVC en la región Sudamérica han supuesto un desafío a nivel metodológico para la *ENFF*, ya que se dirigen a un público diferente, es decir no son cursos exclusivos para el MST. Como veíamos en el capítulo 2, en los últimos 10 años LVC está haciendo importantes esfuerzos por definir una política de formación unitaria pero que respete la diversidad. La región de Sudamérica de LVC, y concretamente las organizaciones de la CLOC-VC han tenido un papel impulsor y pionero en ese sentido y como veremos en este capítulo los Cursos Latinos de la *ENFF* y el MST han contribuido y han sido parte de este proceso.

2.1. Antecedentes históricos de los Cursos Latinos de la ENFF.

El primer precedente históricos que inspira la construcción de este tipo de experiencias de formación, podemos situarlo en los años setenta, cuando Cuba comienza a recibir a militantes de diferentes movimientos sociales de izquierdas, para el intercambio de prácticas y conocimientos en diferentes ámbitos profesionales (agrario, sanitario, educativo, etc). La educadora popular Claudia Korol, del Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía, Argentina, recuerda que durante la década de los 90:

“Hubo muchos encuentros, reuniones y debates entre colectivos, organizaciones, movimientos, para discutir y pensar el tema de la formación política en términos más sistemáticos [...] Siempre a esos encuentros venía el Movimiento Sin Tierra de Brasil. [...] hubo muchos debates sobre cómo hacer para recuperar un pensamiento crítico marxista revolucionario que no repitiera los dogmas [...] Cuando el movimiento se lanza a construir la *ENFF* fue una alegría enorme para todos y todas, y pensamos que fue una iniciativa muy significativa para todo el movimiento popular del continente” (entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

En 1998 los movimientos de la Coordinadora Latinoamericana de Organización del Campo (CLOC) comenzaban a desarrollar experiencias colectivas de formación social y

política a través de cursos estructurados internacionalmente. En este sentido queremos destacar dos experiencias impulsadas desde organizaciones de la CLOC que inspiraron y motivaron la construcción de los cursos Latinos de la ENFF, en el sentido de contemplar y tratar de articular a través de programas y cursos de formación la diversidad Latinoamericana.

La primera de ellas, es la experiencia del conocido como *Curso Cono Sur para Formación de Líderes de Base* que surge en 1998 y por muchos años se realizó en *Mato Grosso do Sul*, Brasil y luego pasó a ser un curso itinerante hasta la actualidad. La segunda experiencia que queremos destacar, es el *Curso de Formación para Mujeres Campesinas de América del Sur*, que se inició en 1998, por iniciativa de la Asociación de Mujeres Rurales e Indígenas (ANAMURI) de Chile. Francisca Rodríguez, dirigente de ANAMURI y de Vía Campesina en la región, en una reunión de la Comisión de Coordinación Regional de LVC-América del Sur, celebrada el 19 de octubre de 2011, comentaba lo siguiente:

“El curso de formación de las mujeres a lo largo de los años posibilitó que debatiésemos y compartiésemos los grandes temas que envuelven a las sociedades, posibilitó el estudio y la reflexión sobre la situación de las mujeres campesinas e indígenas por ser las más explotadas entre los explotados, trabajamos la cuestión de género y clase, para comprender que no es una lucha contra los hombres campesinos e indígenas y si una lucha contra el sistema capitalista [...] Con el pasar de los años fuimos manteniendo los objetivos y alterando los países donde realizábamos el curso, comenzamos aquí en Chile, después Paraguay, Brasil, Argentina, y se está preparando el próximo para Colombia”.

En 2005, durante la inauguración de la ENFF comenzó a tomar forma la idea de organizar un curso de formación política para los movimientos sociales del campo y de la ciudad de América Latina en la ENFF. Paulo Almeida y Rosana Fernandes, de la CPP de la ENFF, destacan que:

Con la inauguración de la ENFF el MST recupera la tradición de los cursos de formación política e ideológica de la izquierda latinoamericana heredada de la experiencia de la revolución cubana, que formaba militantes del mundo entero [...] los cursos de formación política latinoamericana son apenas ejemplos de esta práctica, de esta tradición de [construir] cursos de formación político ideológica de la izquierda latinoamericana en todo el mundo (Almeida y Fernandes, 2014:14).

Como veíamos en capítulos anteriores en 2007, se celebró en la ENFF el “I Seminario sobre Formación Política de La Vía Campesina” los debates y conclusiones de este Seminario fueron sistematizados en el Libro *Documentos Políticos de La Vía Campesina (2009)* donde se alude a los cursos continentales:

Cada continente puede ir pensando la posibilidad de organizar y realizar, por lo menos, un curso por año de formación política para militantes, dirigentes, formadores (hombres y mujeres). Es necesario definir bien el público, y montar un programa adecuado, así como definir una buena coordinación pedagógica [...] Esos cursos, además de desarrollar el estudio teórico, serían; a) un espacio para unificar el debate en torno de cuestiones comunes; b) un momento importante para intercambio de experiencias entre los diferentes movimientos y países; c) un espacio para discutir y profundizar las metodologías y estrategias de formación en los diferentes países; d) un espacio para entender el contexto internacional y La Vía Campesina (LVC, 2009: 192-193).

Como decía en capítulos anteriores esto nos permite analizar los Cursos Latinos de la ENFF, como parte de las acciones a través de las cuales el MST contribuye a concretar una de las líneas políticas de la estrategia de formación de La Vía Campesina en la Región de América del Sur. Precisamente fue en el 2007, cuando la ENFF inauguró el Núcleo de Estudios Latinoamericano (ver tabla 11), a través del cual se impulsan diferentes iniciativas y cursos de formación con carácter internacionalista y de integración Latinoamericana, entre ellos *Los Cursos Latinos de la ENFF*.

2.2. Principios, objetivos y metas que guían los Cursos Latinos de la ENFF.

Los principios son comunes a los dos cursos latinos analizados y son los mismos principios asumidos por la ENFF como espacio y proceso pedagógico para todas sus actividades. Tal y como se explicaba anteriormente estos principios no son de la ENFF, sino que hacen referencia a los valores humanistas y socialistas (estudio, compañerismo, solidaridad, trabajo voluntario, disciplina consciente, etc.) y a los principios organizativos asumidos por el Movimiento en su conjunto (planificación, división de tareas y responsabilidades, dirección colectiva, evaluación crítica y autocrítica, entre otros). A continuación, se presentan fragmentos de los Proyecto Político Pedagógico (en adelante, PPP) de los Cursos Latinos donde se alude a ellos:

Será un gran desafío para todos nosotros llevar a cabo esta iniciativa, pero con la comprensión, dedicación, disciplina revolucionaria, generosidad, humildad, solidaridad y compañerismo vamos a enfrentar y superar estos desafíos [...] estamos juntos para compartir, estudiar, aprender y fortalecer nuestros lazos de solidaridad en la lucha que se desarrolla en cada país. Venimos acá no para disputar ideas y teorías, sino para estudiar, reflexionar, aprender y avanzar en el proceso de educación y formación de cuadros, para fortalecer nuestros lazos de unidad como pueblo históricamente explotado y que jamás dejó de luchar por nuestra emancipación humana, nuestra libertad y dignidad [...] Es nuestra prioridad, que el curso se constituya como un espacio de estudio, de intercambio de experiencias, un momento para compartir angustias, esperanzas e inquietudes [...] para el buen desarrollo del curso, la participación, la disciplina consciente, el compañerismo, la dedicación a los estudios, a las tareas cotidianas, al trabajo y el saber escuchar son fundamentales, porque son algunos de los

valores humanistas y socialistas en los que creemos. El éxito del curso está, en gran medida, en nuestras manos (ENFF, 2014:1).

En las tablas 12 y 13, se presentan los objetivos y metas de ambos cursos¹⁹⁴ donde se puede apreciar que existen pequeñas diferencias en lo que se persigue en cada uno de ellos, cuestión que también se hace evidente en el propio nombre de los cursos. Al analizar los PPP de diferentes ediciones, se aprecia que con el paso de los años, ambos cursos han ido ampliando sus objetivos y metas. Ajustes que según registros y evaluaciones internas de la ENFF, se han producido en base a evaluaciones, críticas y autocriticas realizadas desde la coordinación de los cursos y desde los propios estudiantes.

Tabla 12. Objetivos Curso FF/ENFF y del Curso TPL/ENFF	
Curso FF/ENFF	Curso TPL/ENFF
Formar formadores y educadores populares de diferentes movimientos sociales, populares y políticos de América Latina y Caribe, con capacidad para contribuir en la organización de escuelas y programas de formación de la base, de militantes y dirigentes en sus países de origen;	Formar militantes y dirigentes de diferentes movimientos sociales y políticos de América Latina y el Caribe, con capacidad para contribuir en la organización, movilización y formación política en sus países.
Discutir y elaborar subsidios que puedan ser utilizados en los procesos de formación política y educación popular a desarrollarse en el interior de los movimientos y países;	Profundizar el debate sobre la unidad y solidaridad Latinoamericana, y las cuestiones históricas y desafíos actuales de la lucha de clases en el continente y en el mundo.
Debatir y profundizar cuestiones relacionadas al contenido y metodologías de la formación política e ideológica en el contexto actual	Intercambiar y aprender con los diferentes y diversos procesos de organización y de lucha en América Latina.
Intercambiar y aprender de las diferentes experiencias de formación política y educación popular de las organizaciones y países de América Latina y Caribe, aprender con las diversas y diferentes acciones construidas por las organizaciones invitadas.	Construir valores socialistas en la relación social en nuestro cotidiano en la escuela y en el grupo
Hacer la elaboración colectiva del programa de formación política y de Educación popular para nuestras organizaciones.	Visualizar formas de lucha para enfrentar el imperialismo, las empresas transnacionales y el capital financiero internacional a partir del estudio, de los intercambios y de las reflexiones.
Entender que la lucha de clase sigue siendo central en este momento histórico y que las contradicciones de la lucha son diferentes en cada realidad y ocurren en el cotidiano de nuestros países.	
Profundización teórica y metodológica de la formación política e ideológica de los educandos y educandas.	

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos internos de la ENFF.

Tabla 13. Metas del Curso FF/ENFF y del Curso TPL/ENFF.
Garantizar el proceso organizativo del grupo para viabilizar el funcionamiento adecuado del curso, respetando las diferencias culturales de cada país, los niveles teóricos y las dificultades que puedan aparecer en el camino.
Comprender los aspectos básicos del proyecto pedagógico y metodológico del curso y, a partir del mismo, iniciar la construcción de una planificación personal y colectiva de estudio, de trabajo y participación, organizando la vida personal en función del curso y de la ENFF;
Escoger el nombre del grupo (Turma) por medio de discusiones en los núcleos de base y plenario del grupo, basado en criterios políticos, crear una mística, identidad, canciones, poesías, gritos de orden del grupo en función del nombre elegido por la mayoría;
Desarrollar un proceso de apropiación y construcción del conocimiento y de la metodología en cada disciplina (materia) y en cada tiempo educativo que pueda contribuir en la práctica formativa de las organizaciones y países. Experimentar diferentes metodologías de formación política y educación popular.

¹⁹⁴ Tablas de elaboración propia, tomando como fuentes de información los Proyectos Político Pedagógicos y Metodológicos de los cursos FF/ENFF (2012-2014) y TPL/ENFF (2011-2013)

Fortalecer, ampliar y aprender con los procesos de formación, organización y movilización de todas las organizaciones y países participantes del curso;	
Construir un ambiente de compañerismo, respeto, superación, trabajo, estudio, humildad, mística y dedicación en la construcción permanente del curso.	
Metas específicas curso FF/ENFF	Metas específicas curso TPL/ENFF
Elaboración colectiva del programa de formación política.	Lectura, estudio y debate de los libros y obras indicados en cada edición. Organizar, en los núcleos de base, una planificación de estudio de las obras indicadas, hacer una síntesis individual y una presentación colectiva.

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos internos de la ENFF.

2.3. Metodológica pedagógica de los cursos Latinos de la ENFF.

Todos los cursos desarrollados por la ENFF se guían por una metodología pedagógica común que se adapta a las necesidades y características de cada curso. Por tanto, en este capítulo se describen y analizan los aspectos más importantes de la metodología pedagógica de la Escuela aplicada al desarrollo y funcionamiento de los cursos latinos de la ENFF, teniendo en cuenta las especificidades y necesidades concretas de estos cursos, que como señalábamos anteriormente forman parte de la política de formación de LVC. En el capítulo 5 dedicado al análisis de un curso de posgrado desarrollado por la ENFF en colaboración con la Universidad de Brasilia, se describe y analiza cómo ésta metodología se concreta y adapta al desarrollo de un curso en sistema de alternancia en el ámbito universitario.

Recordemos que dos de las preguntas que nos planteamos en este capítulo son: **¿En qué consiste la propuesta pedagógica de la ENFF del MST (Brasil)? ¿Están presentes en los cursos Latinos de la ENFF los elementos y principios comunes que caracterizan los procesos de formación de LVC?**

La metodología pedagógica puesta en práctica en la ENFF se basa en el método educativo y formativo construido por el MST que, como veíamos en el capítulo 3, está estrechamente relacionado con su proceso de lucha por la tierra, donde las personas “aprenden que el colectivo es el gran sujeto de la lucha por la tierra y también su gran educador. Nadie conquista la tierra solo; las ocupaciones; los campamentos; los asentamientos, son obras colectivas” (Caldart, 2004: 52). Como se ha señalado en el capítulo 3 de este trabajo, Roseli Caldart, sintetizó esta comprensión y elaboración colectiva en la *Pedagogía del Movimiento Sin Tierra* (Caldart, 2004) donde la autora explica que el MST no sigue una única pedagogía, sino que el propio Movimiento se concibe como sujeto pedagógico, que junta y articula de forma dialéctica muchas pedagogías: *pedagogía de la lucha social, pedagogía de la organización colectiva,*

pedagogía de la tierra, pedagogía de la cultura, pedagogía de la historia (abordadas en el capítulo anterior).

Por tanto, los aprendizajes pedagógicos del Movimiento, proceden de su propia experiencia de lucha, y fueron aplicados a la metodología pedagógica de sus Escuelas (incluida la ENFF). Como también se señalaba anteriormente, se trata de una propuesta pedagógica que está construida en base a principios filosóficos, pedagógicos y políticos comunes pero que en cada realidad se concretan y desarrolla de una forma diferenciada según las necesidades de cada Escuela y de cada proceso formativo que desenvuelve. Tal y como recordábamos al inicio de este capítulo, no es un método fijo, su naturaleza es dialéctica, cada realidad va interaccionando con los principios y generando nuevas síntesis de la propuesta pedagógica del MST, veamos a continuación qué síntesis de la propuesta pedagógica del MST ha construido y construye cada día la ENFF.

Tal y como se exponía en el capítulo anterior cuando una escuela se orienta por la perspectiva de la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra y su concepción de formación y educación, como es el caso de la ENFF, esto se refleja en una forma característica y diferenciada de organizar el trabajo escolar y pedagógico, ya que para el MST “*la forma forma*” tal y como se explica en el *Cuaderno de Educación del MST n°9*:

Hemos observado que el funcionamiento de la escuela también forma, capacita, educa. Para hacer una escuela diferente no basta cambiar los contenidos de las disciplinas y alterar la metodología de las aulas. La forma de organizar la escuela y las relaciones sociales que esta forma genera, son tan importantes como el contenido y la didáctica (MST, 1999, publicado en *Itterra*, 2005: 199).

Por ello, en este cuaderno se insiste en que las matrices educativas que el MST acciona en la educación de las y los Sin Tierra deben estar presentes en la escuela, tanto en los contenidos, como en la estructura orgánica de la escuela y en su ambiente educativo.

En la ENFF, la propuesta pedagógica del MST se traduce en una forma característica de concebir y organizar la Escuela y los Cursos tomando como base *la metodología del ambiente educativo y los tiempos educativos de los sujetos*, que a su vez se refleja en las diferentes dimensiones pedagógicas de la ENFF.

2.3.1. Metodología del ambiente educativo.

La Metodología del ambiente educativo desde la perspectiva educativa del MST alude a la importancia de intencionalizar y cuidar la *integralidad* del proceso pedagógico, contemplando las diferentes dimensiones formativas de los sujetos y favoreciendo que

todas las personas se sientan *sujetos* del mismo. Tal y como veíamos en el capítulo anterior en el *Cuaderno de Educación del MST nº9* encontramos la definición de ambiente educativo que plantea el MST:

Entendemos por ambiente educativo todo lo que sucede en la vida de la Escuela. Dentro y fuera de ella, siempre que exista una intencionalidad educativa [...] no es apenas lo dicho, es también lo visto, lo vivido, lo sentido, lo participado, lo producido. La forma de una escuela ser y funcionar y como se relaciona con la comunidad. Es la escuela pensada para que todo sea educativo [...] lo que puede ser realizado por las educadoras y por los educandos como intervenciones conscientes sobre las formas de ser y de relacionarse. Esto exige de las educadoras la percepción de las contradicciones, una sensibilidad humana, una paciencia de maestras, una complicidad de quien también se educa en el mismo proceso (MST, 1999, publicado en Iterra, 2005: 213-214).

Por tanto, crear ambiente educativo, desde la concepción del MST, va más allá de buscar intervenir pedagógicamente en las situaciones y relaciones que se van produciendo en el día a día del proceso, además de eso implica una planificación previa y una intencionalidad, tanto de los espacios/tiempos como de las situaciones de aprendizaje para permitir nuevas interacciones educativas. Para entender en toda su complejidad la noción de ambiente educativo que plantea el MST es necesario tener en cuenta la centralidad de los procesos materiales y de las relaciones sociales en la formación humana y en el proceso de aprendizaje que pretende la metodología pedagógica de las Escuelas del Movimiento:

La construcción del ambiente educativo combina actividades objetivas con actitudes, formas de ser de la colectividad y de las personas que la componen. Esto es más difícil de explicar que de sentir, de percibir cuando estas en la escuela. El principio es que cada uno tiene responsabilidades por el conjunto y el conjunto tiene responsabilidad sobre cada persona (Caldart, 2013:130).

En ese sentido, el MST a través de su experiencia pedagógica acumulada, ha identificado que existen herramientas fundamentales para dar intencionalidad a los procesos educativos “la gran herramienta es lo que identificamos como acompañamiento político-pedagógico [...] su tarea es dinamizar o potencializar el uso colectivo de las demás herramientas metodológicas” (Caldart, et al, 2013: 375). Por tanto, es muy importante que exista un colectivo de educadoras/es que garantice la construcción del ambiente educativo y acompañe el movimiento del proceso educativo en ese ambiente.

El colectivo que se encarga de esa tarea en los Cursos Latinos es la *Coordinación Político Pedagógica* (CPP) del curso, formado normalmente de 3-4 militantes del MST¹⁹⁵, que se encarga tanto de la preparación del curso, como del acompañamiento directo y continuo del curso para poder reflexionar dialécticamente sobre el proceso y en colectivo con el grupo mientras se desarrolla el proceso pedagógico. Es decir impulsar el proceso de reflexión colectiva de lo que se hace durante el curso, pero sobretodo de la *forma en la que se hace*, por tanto la CPP no se limita a observar el proceso o a realizar la gestión administrativa y logística que por otro lado también son tareas importantes asumidas por la CPP, se trata de politizar el proceso de aprendizaje que desencadena el curso. De esta forma los diferentes tiempos educativos, las diferentes situaciones, incluso los imprevistos, las tensiones y conflictos lógicos que se producen en el día a día de un curso de estas características, pueden ser aprovechadas y potencializadas como oportunidades de aprendizaje. Tal y como veíamos en el capítulo anterior:

Una escuela que asume el proyecto político pedagógico del MST es aquella que orienta su intencionalidad pedagógica para la formación de seres humanos, para que se construyan como sujetos sociales y políticos dispuestos a la tarea de transformarse y humanizarse al tiempo que transforman y humanizan el mundo en el que viven (MST, 2001 publicado en Iterra, 2005:256).

De acuerdo con lo anteriormente señalado, en la ENFF, el ambiente educativo se comprende y se construye en el cotidiano de la escuela, se trata de una metodología organizativa y pedagógica que contempla los diferentes tiempos y dimensiones educativas de los sujetos, la formación está en todos los momentos y espacios de la Escuela. Durante los primeros días del curso se estudia y se trabaja con el grupo completo el Proyecto Político Pedagógico (PPP) del curso, donde esta idea se expresa de la siguiente forma:

Todos los espacios y actividades organizados en la Escuela son momentos de formación, es decir, todo lo que hacemos y todo aquello con lo que nos relacionamos es formación: desde las clases teóricas, hasta los ejercicios prácticos, los talleres, la convivencia, el trabajo militante, la organicidad del curso, la mística, los momentos de esparcimiento y culturales, las lecturas, las sistematizaciones (ENFF, 2014:1).

Judite Stronzake cuando presentó el PPP del curso FF/ENFF del año 2012 destacaba la importancia de este momento de la siguiente forma:

“Este documento representa un compromiso colectivo con la *turma* y con la ENFF. El PPP será vuestra brújula durante la estancia en la Escuela, en él se define y se asume la intencionalidad pedagógica y la estrategia política del curso, y la forma que proponemos

¹⁹⁵ Desde el año 2013 de forma puntual se han incorporado a la CPP de los Cursos Latinos militantes de organizaciones participantes de los cursos, para colaborar en el acompañamiento de los cursos y como forma de aprendizaje del método de acompañamiento de cursos desde la metodología pedagógica del MST.

para que el curso y la *turma* se integren en la vida de la escuela por un tiempo. No es un documento acabado, se trata de que esta IV *turma* del curso FF de la ENFF haga sugerencias de mejora, cada *turma* ayuda a construir el PPP del curso, el documento que os entregamos ahora es una síntesis de ideas y experiencias acumuladas por el MST en sus cursos y escuelas, por la ENFF, por las turmas anteriores de los cursos Latinos y por diferentes cursos de LVC y la CLOC. Asumirnos como sujetos en esta propuesta pedagógica, significa tomar mayor conciencia de cómo hacemos las cosas, cómo lo que yo hago afecta al colectivo, y como lo que sucede en el colectivo me afecta a mí. Bien venidos, buena lectura y buen estudio a todas y todos” (registro de campo, ENFF, 29 de mayo de 2012).

2.3.2. Tiempos educativos, dimensiones pedagógicas de la ENFF y de los Cursos Latinos.

Como veíamos en el capítulo anterior, los *tiempos educativos* para el MST y para la ENFF sirven para reforzar dos principios que caracterizan la Pedagogía del Movimiento (Itterra, 2004). Por un lado, contribuye en el proceso de organización y auto-organización del estudiante, ya que al subdividir el día intencionalmente en varios tiempos, toma conciencia de que pertenece a una colectividad mayor (Escuela), teniendo que realizar el ejercicio de aprender a organizar el tiempo personal con el tiempo colectivo en relación a las tareas necesarias para el mantenimiento de la Escuela y la construcción del proceso pedagógicos colectivo en el que participa directamente el cual compone y construye la Escuela (el curso). Por otro lado, ayuda a entender que la Escuela no es un lugar sólo de estudio, es un lugar de formación humana, para ello hay que trabajar pedagógicamente las diferentes dimensiones educativas de los sujetos, contando con tiempos específicos diarios para ello. Tal y como veíamos en el capítulo anterior:

La idea de organizar diferentes *tiempos educativos* en la escuela quiere reforzar un principio importante de nuestra pedagogía: escuela no es solo lugar de estudio [...] es lugar de formación humana, y por eso las diferentes dimensiones de la vida tienen que tener lugar en ella, siendo trabajadas pedagógicamente. Al mismo tiempo, los tiempos contribuyen en el proceso de organización de los educandos, llevándolos a gestionar intereses, establecer prioridades, asumir compromisos con responsabilidad (MST, 1999, publicado en Itterra, 2005:215-216).

En cada escuela, curso o actividad de formación la ENFF/MST define qué tiempos educativos son adecuados a la realidad del curso o proceso, cuál es su intencionalidad, y cual su duración (diaria o semanal). Para ilustrar esto, en la tabla 14, se sintetiza cómo se estructuran los cursos latinos de la ENFF en función de los tiempos educativos específicos definidos para estos cursos.

Tabla 14. Tiempos Educativos de los Cursos Latinos de la ENFF ¹⁹⁶	
Tiempo Estudio	Tiempo diario destinado a lectura y estudio en Núcleo de Base (en adelante, NB)
Tiempo Mística Matinal.	De Lunes a Sábado (30min) Incluye Mística, informes y bienvenida de visitantes. Cada día está coordinado por un NB. Único espacio diario compartido con toda la ENFF.
Tiempo Aula	Tiempo diario (6h) para el desarrollo de los contenidos curriculares previstos en la programación. Bajo la orientación de uno o más educadores.
Tiempo trabajo militante	De Lunes a Viernes (1,5h) Tiempo de trabajo necesario para la manutención de la ENFF, cada educando está inserto en un Sector de Trabajo. Sábados y domingos: las tareas domésticas son asumidas por los NBs. Se hace una escala de distribución de tareas entre los NBs presentes en la escuela.
Tiempo Auto-organización del Grupo	Tiempo Semanal (2h) es un tiempo pensado para la integración de todo el grupo, es el propio grupo el que piensa y organiza las actividades.
Reunión de NBs	Tiempo semanal (2-4h) tiempo para materializar la organicidad, en estas reuniones se plantean y debaten sugerencias, propuestas, análisis del curso y de la escuela, críticas y autocríticas, se produce en flujo ascendente y descendente de información y decisiones siendo el espacio para ejercitar la democracia escolar y la autogestión de los educandos.
Coord. del Grupo-Turma	Tiempo Semanal (2-4h) Reunión de los Coordinadores de cada NB con representante de la CPP y comisión de disciplina y ética del grupo. Es el espacio deliberativo del grupo, donde se ejercita la autogestión del proceso educativo.
Coord. Sectores de Trabajo	Tiempo Semanal (2h) para evaluación y planificación de necesidades, distribución de tareas, revisión de decisiones operativas, etc.
Círculo Literario	Tiempo semanal (2h los lunes) empleado para introducir el/los temas de estudio de la semana en forma de cuentos, música, teatro, poesía, literatura, juegos lúdicos, etc.
Sistematización	Tiempo Semanal (2h) destinado a que los NBs, realicen colectivamente una síntesis de los aprendizajes de la semana (aulas, convivencia, místicas, expresiones culturales, trabajo, etc.)
Círculos de Debate	Tiempo Semanal para toda la Escuela (mañana de los Sábados): con un tema específico de debate en formato charla.
Deporte, tiempo libre...	Tiempo Semanal: dedicado al cuidado del cuerpo y la integración grupal.
Talleres de expresiones artísticas	Tiempo Semanal (2h, solo en el TPL a partir de la 3ª Semana) Destinado a trabajar el lenguaje artístico se ofrecen talleres de teatro, audiovisual, danza, música, artesanía, poesía, etc. cada cual elige. Al final del curso hay una semana de la Cultura y el arte y se presentan las producciones de cada oficina.
Noche Cultural	Tiempo Semanal (Sábados noche) organizada por países y bajo la coordinación del sector de arte y cultura de la ENFF. Es un momento de celebración y confraternización donde cada país representado en el curso presenta sus danzas, comidas, tradiciones populares al resto de la escuela.
Practica de campo	Salida de la ENFF. Es una de las experiencias más marcante durante el curso. A veces es un viaje para sumarse a una acción de lucha o reivindicación, a veces una visita a un acampamento-asentamiento del MST. Su duración y contenido varía mucho según el curso (normalmente de 3 a 5 días)

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos internos de la ENFF.

A continuación presentamos las diferentes *dimensiones pedagógicas de la ENFF* y de los Cursos Latinos. Es decir, como la ENFF ha construido su ambiente educativo a través de “un conjunto de prácticas entrelazadas que pueden garantizar más fácilmente la formación multidimensional pretendida” (MST, 2001, publicado en Iterra 2005:261). Es importante entenderlas como dimensiones que forman parte de una totalidad, por tanto son dimensiones interrelacionadas, imbricadas unas con otras sin jerarquías entre

¹⁹⁶ Tablas 14 elaborada a partir de información de las programaciones de los cursos FF/ENFF (2012-2014) y TPL/ENFF (2013). La temporalización tiene variaciones de un curso a otro, se ha tomado como referencia la temporalidad dada en el curso TPL.

ellas, de forma que tienen sentido, se desarrollan y se potencian al hacer parte de la totalidad del proceso educativo, y no de forma separada.

Organicidad:

Esta dimensión es central en la propuesta metodológica y pedagógica de los cursos de la ENFF y del MST. La organicidad hace referencia a la forma de funcionar, a la forma de dar vida a la estructura orgánica que el MST adopta en cada espacio y momento, en este caso aplicado a la Escuela y a los cursos latinos. La organicidad es lo que permite el funcionamiento de la totalidad escolar que está en constante movimiento, y a su vez sirve para impulsar, dinamizar y estructurar internamente el proceso de aprendizaje. Dicho de otro modo, la organicidad sería el esqueleto del proceso pedagógico, un esqueleto formado por instancias colectivas de coordinación (Coordinación Político Pedagógica-CPP), Núcleos de Base (NB) y Equipos de Trabajo, que a través de sus acciones mueven el curso (ver tabla 15).

Por tanto, el proceso pedagógico tiene como fuerza motriz la práctica de la organicidad, con ello se pretende incentivar la participación colectiva de todas las personas como sujetos implicados en el proceso pedagógico, de forma activa, propositiva, responsable y consciente. Además de esta forma se fomenta la auto-gestión democrática y auto-organización del proceso pedagógico. La organicidad también contribuye a vincular durante el desarrollo del curso la teoría y la práctica de forma dialéctica, siendo una oportunidad para tomar conciencia de la potencialidad emancipadora de las actividades concretas y cotidianas durante el curso.

De esta forma, a través de la organicidad se articulan, la metodológica pedagógica y los principios organizativos, con los contenidos del curso. Pongamos un ejemplo para que se entienda mejor, el pensamiento de Gramsci se trabaja en las aulas, pero también a través de la metodología pedagógica que orienta el curso y la Escuela. Cuando se vincula la *Pedagogía del Ejemplo* con la organicidad, se llevan a la práctica las formulaciones del intelectual italiano, ya que a través de la organicidad se vivencian “prácticas pedagógicas, según las cuales, la relación entre profesor y alumno, es activa, de vinculaciones recíprocas y que por tanto todo profesor es alumno y todo alumno profesor. Pero la relación pedagógica no puede ser limitada a las relaciones específicamente escolásticas” (Gramsci, 1995:37).

Esto se refleja en el ejercicio pedagógico cotidiano que supone la inserción de los estudiantes en la organicidad de la Escuela¹⁹⁷ al tiempo que cada *turma* tiene su propia organicidad. En esta tabla se presenta la organicidad de los Cursos Latinos de la ENFF.

Tabla 15. Organicidad de los cursos latinos de la ENFF ¹⁹⁸	
Núcleos de Base (NBs)	Estructura organizativa básica al que cada participante pertenece durante el curso. La división por NBs es a partir de criterios definidos por la CPP del curso en función de (países, organizaciones, género, edad, buscando siempre la máxima diversidad). Cada NB coordina y organiza X estudiantes (entre 8-10) eligiendo una Coordinación (1 hombre y 1 mujer). Es el colectivo de referencia durante el curso. Es el espacio destinado al ejercicio pedagógico de la auto-gestión democrática del proceso, donde se activan los flujos de información (propuestas, críticas, problemas), donde se realizan evaluaciones y planificaciones colectivas y la distribución de tareas. El NB se reúne una vez por semana y cuando hubiera necesidades. Es el motor del proceso educativo, la base que sustenta el curso y la escuela. <u>Tareas:</u> realizar las místicas conforme distribución de la turma, coordinación del día de forma rotativa para acompañar a los educadores, garantizar los materiales didácticos. Cada NB escoge un nombre que identifique a sus miembros, para homenajear un proceso de lucha o un luchador/a y un grito de orden, para conformar su identidad a lo largo del curso.
Coordinación de la Turma	Compuesta por las Coordinaciones de los Núcleos de Base, además de los miembros de la CPP del Curso. <u>Tareas:</u> coordinar todas las actividades de la semana, garantizar el funcionamiento de los núcleos y de los equipos de trabajo, garantizar el flujo de informaciones ascendente y descendente, motivar el proceso organizativo.
Coordinación Política y Pedagógica del Curso	Compuesta por dirigentes formadores del MST <u>Tareas:</u> garantizar la planificación del curso, realizar la discusión metodológica y la interlocución con los educadores del curso, realizar el acompañamiento pedagógico y político del proceso, acompañar la coordinación y equipos de trabajo; preparar en conjunto con la Coordinación los procesos de evaluación del curso, garantizar el desarrollo del Proyecto Político Pedagógico y Metodológico del Curso (PPP)
Sectores de Trabajo	Cada participante del curso se integra en un sector de trabajo de la escuela de acuerdo con las necesidades identificadas por la ENFF, asumiendo tareas necesarias en colectivo que garantizan el funcionamiento de la Escuela. La dinámica de reuniones será establecida de acuerdo a las necesidades de cada sector.
Comisión de Disciplina y ética:	Cada NB elige un responsable de disciplina y ética que conformará la Comisión. <u>Tareas:</u> Garantizar cumplimiento de horarios; ejecución de las tareas; promover el debate en el NB sobre: disciplina consciente, valores humanistas, ética, coherencia, cuestión de género, velar por la autogestión y prevención de los problemas; Velar por los cumplimientos de las normas generales de la Escuela.

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos internos de la ENFF.

Es importante considerar que la organización del proceso pedagógico a través de diferentes colectivos (NBs, Sectores de trabajo, etc.) es algo característico de los cursos del MST debido a que como ya se ha señalado anteriormente para el MST *el principal sujeto educador es el colectivo*, pero en los Cursos Latinos busca trabajar especialmente la auto-organización y auto-gestión democrática de la diversidad de la turma (cultural, organizacional, nacionalidades, disciplinar, de edad, etc.). La propuesta de trabajar de forma colectiva en los NBs desafía a los estudiantes a llegar a acuerdos, para poder realizar colectivamente trabajos manuales e intelectuales. Auto-gestionar la diversidad a lo interno de cada NB no es nada fácil y se generan muchas tensiones, discusiones, conflictos, debates a lo largo del curso, que necesitan de acompañamiento pedagógico

¹⁹⁷ La organicidad de la ENFF está compuesta por Brigada Apolonio de Carvalho; Coordinación de los Núcleos de Base; Núcleos de Base; Coordinación de los Sectores; Sectores; Coordinación Político Pedagógica de la ENFF.

¹⁹⁸Tabla de elaboración propia tomando como fuente de información los Proyectos Político Pedagógicos y Metodológicos de los cursos FF/ENFF (2012-2014) y TPL/ENFF (2011-2013)

para que el colectivo pueda realizar una lectura pedagógica y crítica de esas situaciones, aprovechándolas como oportunidades de transformación y aprendizaje.

En ese sentido, tanto la CPP como los estudiantes, destacan que uno de los ejercicios pedagógicos más significativos y por ello una meta de los Cursos Latinos (ver tabla 13), es la *definición del nombre de la turma*. El proceso de debate se realiza en cada NB, la orientación que se da es que sea un nombre que rinda homenaje a un personaje histórico o proceso de luchas y resistencias populares de América Latina que represente un legado histórico para los pueblos en lucha, otra de las orientaciones para el debate es que el nombre escogido necesariamente debe representar el sentimiento y el deseo de la mayoría de la turma, por lo que se plantea como un proceso de diálogo colectivo hasta llegar a la conclusión dentro del NB, después cada NB presenta a la turma su propuesta y en asamblea general se decide democráticamente el nombre que identifica al grupo en su conjunto. Para completar el ejercicio pedagógico, una vez definido colectivamente el nombre la turma, a lo largo del curso se tiene que construir colectivamente los símbolos o señas de identidad colectivas: grito de orden, mural para dejar su marca en la escuela, músicas, camisetas, etc. Cuestión que les obliga no solo a debatir y llegar a consensos en el plano intelectual-ideológico, sino también en el plano emocional identitario y también en el plano práctico, manual, artístico.



Imágenes. 8, 9 y 10. Murales de las turmas latinas.

Fuente: Fotografías propias.

Estudio:

El estudio es uno de los principios organizativos del MST. En la ENFF la dimensión del estudio se vincula con el estudio científico, la investigación, la sistematización de experiencias y la producción de conocimiento individual y colectivo. Tal y como explicaba Judite Stronzake, militante del MST de la CPP del curso FF/ENFF en 2012.

“Estudiar es una necesidad para los que luchan. No nos interesa un estudio para demostrar conocimiento. Es importante afrontar el estudio de forma rigurosa, metódica,

estudiando las teorías y el conocimiento acumulado a lo largo de la historia como un sistema vivo, dinámico, la realidad nos exige que sigamos elaborando conocimiento” (registro diario de campo, ENFF, 29 de mayo de 2012)

La dimensión del estudio en los Cursos Latinos, se trabaja en diferentes momentos del día (Sub-tiempos) buscando trabajar los contenidos de la propuesta con diferentes metodologías (Ver tabla 16) desde una perspectiva vivencial y de reflexión crítica. Por otro lado, se busca generar un hábito cotidiano, una cultura del estudio, y valorar el estudio como principio organizativo necesario.

Tabla 16. Tiempos destinados al estudio cursos FF y TPL de la ENFF	
Aulas teóricas con orientación de educador/a Hay una programación con temáticas semanales para cada curso	
Estudio individual y reflexión colectiva: En ambos cursos hay tiempo destinado al estudio colectivo por la mañana y también en otros momentos al estudio individual que dependen de la organización personal. El esfuerzo del estudio es individual y colectivo, es un proceso de encuentro del sujeto individual y el colectivo orgánico al que pertenece en el curso que es su NB.	
Círculo Literario: En ambos casos hay momentos específicos para estudiar literatura Latinoamericana a partir de cuentos latinos. El estudio de los cuentos tiene como objetivo aproximar, a partir da literatura, los temas que serán estudiados durante la semana.	
Talleres artísticos y organizativos: Para tratar temas específicos, incorporando cuestiones teóricas, metodológicas y prácticas seguidas de una evaluación por parte de los estudiantes con los asesores de los talleres. Cada taller estará compuesto por 3 momentos: 1) exposición teórica por una persona cualificada en la temática; 2) los estudiantes producen algo concreto donde se vuelca el conocimiento y la experiencia; 3) realización de una presentación en la escuela y se evalúa lo que se produjo.	
Tiempos destinados al estudio FF/ENFF	Tiempos destinados al estudio TPL/ENFF
Ejercicios pedagógicos prácticos y síntesis Al finalizar el curso cada estudiante debe tener una síntesis de los contenidos de cada semana que debe servir de base para futuros cursos en su país y una propuesta de programa de formación política para su organización.	Círculos de lectura y seminarios de socialización-profundización de lectura: Hay tiempos destinados a la Lectura dirigida de libros indicados, se realizan fichajes individuales y colectivos y, seminarios para presentación y debate.
	Búsquedas en la biblioteca: Para propiciar el hábito de estudio y el uso de la biblioteca se reservan tiempos en la programación para búsquedas bibliográficas.

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos internos de la ENFF.

La propuesta de los cursos Latinos a nivel de contenidos se caracteriza por:

- a) Organizar los contenidos o temas de forma semanal, aunque algunos están en movimiento durante todo el curso.
- b) Priorizar autores clásicos del pensamiento social y político latinoamericano marxista (invisibilizados por la hegemonía posmoderna en la academia) tratando de construir un proceso de unidad de reflexión crítica entre las organizaciones latinoamericanas, es decir, debatir las posibilidades de una base teórica común.
- c) Tratar de las grandes temáticas regionales históricas y contemporáneas.
- d) Temas de estudio más frecuentes: historia de América Latina, economía política, filosofía, pensamiento social crítico Latinoamericano, procesos revolucionarios, teoría política de la organización, pueblos originarios, marxismo en América Latina, valores de un militante social, educación popular, feminismo, mística. Teniendo como base teórica y metodológica el materialismo histórico dialectico.
- e) Estudio y vivencia de metodología educativa del MST.

Mística:

Aunque ya se ha aludido en capítulos anteriores a la mística, será en este apartado donde se profundice en la noción de mística construida desde la perspectiva de los movimientos populares, en concreto desde la perspectiva del MST. Consideramos importante resaltar que no se emplea la noción de mística desde un punto de vista religioso, sino desde un punto de vista sociopolítico. Y además la mística, más allá de ser una dimensión de la propuesta pedagógica de los cursos y de la Escuela, es uno de los contenidos que se aborda en los cursos Latinos de la ENFF, contenido que se incorporó de forma específica por despertar mucho interés entre el alumnado participante en cada edición. Los movimientos populares de América Latina, identificaron hace muchos años que las transformaciones sociales que persiguen deben ser trabajadas tanto en el ámbito de la racionalidad como en el afectivo emocional, con la misma importancia y de forma integrada. Sin duda, la mística ha sido una de las formas identificadas para ello por muchos movimientos sociales populares, aunque cada uno lo trabaje a su forma.

Ademar Bogo en el *Diccionario de Educación del Campo* (2012) señala que desde finales del S.XX los movimientos sociales populares asumieron y dotaron de contenido sociopolítico a la mística “la mística es el ánimo para enfrentar las dificultades y sostener la solidaridad entre aquellos que luchan. La mística no solo ayuda a transformar los ambientes sociales, por encima de todo, impulsa y provoca cambios por fuera y por dentro de los sujetos” (Bogo, 2012:479). Por tanto, desde la perspectiva de los movimientos populares según Bogo, la mística posee dos fuerzas: la subjetiva y la objetiva. *La fuerza subjetiva* de la mística sería esa fuerza invisible que empuja a las y los militantes a permanecer en la lucha, un sentimiento muy fuerte que une al individuo a un colectivo con el que comparte objetivos comunes. Ese sentimiento de pasión hecho mística se fundamenta y sustenta en los principios, valores y en la ética revolucionaria. *La fuerza objetiva* de la mística sería una forma de materialización de ese sentimiento (generalmente simbólica) a través de elementos acumulados en la memoria histórica colectiva, como expresión de la cultura, del arte y de los principios y valores que alimentan el proyecto político de cada movimiento popular¹⁹⁹.

¹⁹⁹ “Los movimientos campesinos, a finales del SXX comprendieron que la totalidad del proyecto de los cambios sociales que persiguen, no se realiza apenas por la fuerza y por la inteligencia, los sentimientos y la afectividad también forman parte del proyecto de transformación y no pueden ser ignorados. La subjetividad de cada persona se vuelve objetividad en el proceso que hace efectiva la anticipación de la utopía” (Bogo, 2012: 476)

En ese sentido, desde sus inicios, el MST incorporó y resignificó *la mística como una necesidad en el trabajo popular y organizativo*²⁰⁰ aprendiendo de luchas que lo antecedieron, tal y como el propio MST explica en el Cuaderno de Formación nº 27 dedicado al estudio de la mística:

Desde el inicio del Movimiento Sin Tierra desenvolvimos una mística vinculada a la práctica. Desenvolvimos esa mística influenciada por el trabajo pastoral de las Iglesias Católicas y Luteranas y por la experiencia acumulada por las organizaciones que nos antecedieron. Pero sobretodo, la desarrollamos inspirados en el ideario de las luchas socialistas históricas, en la lucha universal por mejores condiciones de vida [...] Comprendemos que la práctica de la mística tiene un papel fundamental en términos individuales y colectivos [...] tiene el papel de animarnos, de revigorarnos para nuevas y mayores luchas. De unirnos y fortalecernos (MST, 1998:5).

Pero más allá de su función motivadora, para mantener viva y con alegría la lucha por la transformación y su capacidad para construir identidad colectiva, la mística en el MST es entendida como una práctica política, una construcción colectiva que ha pasado a formar parte de la cultura del Movimiento “es una experiencia personal, pero que necesariamente se produce en una colectividad, porque el sentimiento que la genera es fruto de convicciones y de valores construidos en la convivencia en torno de causas comunes” (Caldart, 2004: 213).

Analizar la mística del MST desde esta perspectiva nos ayuda a entenderla como práctica política colectiva que forma parte de la cultura del MST y que está totalmente vinculada a su proceso histórico y a su proyecto político, y que por tanto, ha tenido significaciones y funcionalidades diferentes a lo largo de su historia. Tal y como explicaba Lourdes, militante de Ceará del MST que impartió una clase sobre mística durante el curso FF/ENFF en el año 2012:

“La mística en el MST ha cumplido diferentes funciones. Tras muchos debates internos más allá de su función motivadora también paso a ser entendida como una práctica política con una fuerte dimensión educativa y formativa, y por ello paso a integrarse como una dimensión del método pedagógico del MST y, por tanto, a estar presente en las escuelas y cursos del MST” (registro diario de campo, ENFF, 8 de junio de 2012)

En ese sentido Caldart en su obra *Pedagogía del Movimiento* señala tres elementos sobre el sentido de vivenciar la mística del MST desde una perspectiva de formación

²⁰⁰ Título del Cuaderno de Formación nº27 del MST (1998) *Mística: una necesidad en el trabajo popular y organizativo*. Este cuaderno de estudio dirigido a la militancia Sin Tierra compila tres textos de los principales intelectuales que han subsidiado teóricamente la práctica de la mística desde el surgimiento del MST: *alimentar nuestra Mística* (BOOF, 1992); *Como mejorar nuestra Mística* (Bogo, 1997); *La fuerza que anima a los militantes* (Peloso, 1996). Este cuaderno se recomienda en las sesiones de los Cursos Latinos dedicadas a trabajar la mística, donde se explica el sentido histórico de la mística en el MST (anotaciones diario de campo, ENFF, 2012).

humana. El primero, es la relación entre mística y formación de los valores humanos y el vínculo con el proceso de lucha en el sentido de que la mística “ayuda a construir la disposición subjetiva de entrar en el proceso formativo, de vivenciar de una forma más densa y rica las acciones en las que se empieza a participar. En otras palabras la mística realiza una especie de ritual de acogida” (Caldart, 2004: 214) además de vivenciar cotidianamente valores y principios revolucionarios. El segundo elemento es la relación de la mística con el cultivo de la historia y la memoria del pueblo, en el sentido de entender la mística como “tiempo y espacio intencionalmente reservado al proceso de simbolización y vinculación emocional con la lucha” (Caldart, 2004: 2015) como un tiempo de rescate de memoria colectiva fundamental para que las y los estudiantes consigan construir una conciencia de su propia historicidad, siendo una forma de trabajar y aumentar el nivel de conciencia sobre la vinculación de su propia historia con la historia de la sociedad como un todo, es decir como forma de fortalecer y construir lazos identitarios y sentimiento de pertenencia a un colectivo. El tercer elemento es el de la mística como experiencia de auto representación y producción cultural, a través de los símbolos y el arte, entendiendo que la riqueza pedagógica de ese proceso es la capacidad de la mística para hacer sentir a los estudiantes que son sujetos de su propia representación al tiempo que se realiza una práctica de resistencia cultural contrahegemónica, conectando la esfera de lo artístico y simbólico con lo político.



Imagen 11. Escenografía mística acto de celebración de los 10 años de la ENFF.

Fuente: Fotografía propia.

En el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de los cursos latinos se define y se explica la intencionalidad pedagógica de la mística como dimensión a ser trabajada durante este tipo de cursos de la siguiente forma:

Es parte de nuestra manera de ver y sentir el mundo. La mística es el combustible de nuestra lucha. Es la manera que encontramos para expresar nuestros sentimientos de indignación, nuestro compromiso con la lucha, con nuestra unidad, con la solidaridad entre los pueblos [...] La mística es fundamental para la vida y para la lucha [...] Sin mística en la lucha perdemos la voluntad, la combatividad, la creatividad y el amor por la causa (ENFF, 2014:9).

En la ENFF, cada mañana de 7:45h a 8h de la mañana, antes de iniciar las tareas de estudio y trabajo cotidiano, todas las personas que están en la escuela (participantes de cursos, reuniones, actividades, la brigada Apolonio de Carvalho) se reúnen para vivir colectivamente este momento, tal y como se explica en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de los Cursos Latinos de la ENFF:



La orientación general para ese momento es que sea para reverenciar nuestras luchas y luchadores, a través de la poesía, de la música, del gesto, de la simbología. Es también el momento para los informes generales de la Escuela y para entonar nuestros himnos del MST y la Internacional Comunista. La forma de realizarlo es a través de los núcleos de base de los cursos, coordinados por el equipo de cultura y mística de la ENFF (ENFF, 2014:9)

Imagen 12. Mística de inicio del día en la ENFF
Fuente: Fotografía propia.

A través de esta dimensión se busca trabajar con otros códigos y lenguajes (simbólico, artístico, emocional) valores y principios como el compromiso y la unidad del colectivo, la historicidad de las luchas, la solidaridad y el cuidado del otro, etc. A pesar de que la mística se hace presente y tiene un tiempo pedagógico específico (en la mayoría de cursos y escuelas es el primer tiempo pedagógico del día) durante el desarrollo de los cursos se insiste en que se trata de una dimensión que debe atravesar todos los tiempos y espacios, es decir debe estar presente y manifestarse de diferentes formas durante la convivencia en la escuela, tratando que no quede relegada a momentos y tiempos específicos.

En ese sentido de las observaciones de campo y entrevistas realizadas se desprende que la mística en los Curso Latinos de la ENFF cumple un papel fundamental, para construir y consolidar los vínculos entre los movimientos sociales de La Vía Campesina y el ALBA y para construir identidad latinoamericana. En cada época histórica, las diferentes generaciones crean lazos unitarios de forma diferente, siendo fundamental para ello contar con espacios de formación y convivencia como los que propician los cursos Latinos de la ENFF a las nuevas generaciones de líderes.

Desde la experiencia y el acúmulo de la práctica de la mística en el MST, durante los cursos también se señalan y advierten algunos riesgos o límites que el MST ha

identificado y que pueden anular o mermar el potencial pedagógico y político de la mística, siendo fundamental que se tenga muy presente la necesaria relación entre los gestos místicos de una organización popular y su proyecto político. Uno de ellos es una cierta mecanización de la mística que se puede llegar a producir en algunos cursos, o que la mística se entienda apenas como una especie de pieza teatral, performance o acto de animación o celebración. Estas formas limitadas de entender la mística son muy habituales, incluso por parte de militantes de movimientos populares que integran la práctica de la mística en su cultura organizativa.

Por ello en los Cursos Latinos se trabaja de diferentes formas con *las turmas* la idea de que la mística a pesar de tener una gran capacidad para: motivar y animar las luchas; trabajar valores y principios revolucionarios; construir identidad colectiva y compromiso; trabajar la historicidad de las luchas; la solidaridad y el cuidado del otro; trabajar la capacidad de síntesis, abstracción y comunicación de mensajes que se quieren evidenciar tanto a lo interno de las organizaciones como hacia la sociedad; trabajar la creatividad y la socialización de ideas a través de diferentes lenguajes artísticos, etc. A pesar de todas estas capacidades, es necesario politizarla y tener presentes sus límites y riesgos para evitar caer en una visión idealizadora o romántica de la mística, así como evitar que sea vaciada de su contenido político, formativo y pedagógico.

En estos cursos también se insiste en la necesidad de seguir trabajando, analizando, reflexionando y construyendo conocimiento sobre la práctica política de la mística en los diferentes procesos de lucha y resistencia, demostrando la importancia que tiene esta dimensión para el fortalecimiento organizativo, la construcción de alianzas y para alimentar el proyecto político de las organizaciones populares.

Trabajo Militante:

Esta dimensión pedagógica está presente en la ENFF desde su primera piedra, ya que su construcción ha sido posible por el trabajo voluntario y colectivo de miles de personas. Pero como decíamos al principio, la ENFF es una escuela en construcción permanente y todos los militantes que pasan por ella asumen el compromiso de participar de esa construcción, tanto en el sentido pedagógico como en el de mantenimiento de la Escuela. Por ello al iniciar cada curso, todos los estudiantes son convidados a insertarse en uno de los Sectores de Trabajo de la ENFF (pedagógico, producción, administrativo y servicios. Ver tabla 10) en función de las necesidades de la Escuela.

Pero tal y como se explica al inicio de cada curso, no se trata de asumir un trabajo voluntariamente, en el sentido meramente práctico y abstracto. El MST, como veíamos en el capítulo anterior, debido a la influencia teórica del pensamiento de Pistrak y su obra *Fundamentos de la Escuela del Trabajo* (1924) entiende el trabajo como un principio pedagógico, pero para poder tener un carácter transformador, debe estar vinculado a una actividad colectiva concreta, un trabajo útil para la colectividad. Tal y como se explica en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de los Cursos Latinos:

Es necesario reflexionar sobre el sentido de este trabajo. El mismo tiene un carácter político y no meramente práctico, de desgaste de energía y tiempo. Tampoco debe resumirse la dimensión pedagógica que tiene, sino entenderlo como una praxis que apunta hacia la construcción de lo nuevo, de la nueva sociedad, de nuevos sujetos, con una nueva postura y valores ante la vida y la lucha [...] el trabajo en la ENFF no debe ser cualquier trabajo, es aquel que adquiere connotación política, pues, su implementación depende de un cierto nivel de conciencia y se proyecta hacia la construcción de la sociedad socialista vivida en nuestro cotidiano y en nuestras relaciones aquí dentro de la escuela (ENFF, 2014: 8).

En la propuesta pedagógica de la ENFF, el trabajo está combinado con la organicidad porque desde el acúmulo histórico de las escuelas del Movimiento se entiende que “Por el trabajo nos producimos como seres sociales y culturales, las formas como producimos nos producen: como trabajamos nos forma o deforma. Para que el trabajo sea educativo exige reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se organiza así y no de otra manera. Para que esta reflexión se produzca es necesario que haya un tiempo/espacio para ello” (Itterra, 2004:11).

El trabajo voluntario o trabajo militante dotado de esa intencionalidad pedagógica se revela como una dimensión muy importante para romper la tradicional división entre trabajo manual y trabajo intelectual, consiguiendo que todas las personas que van a estudiar a la escuela (trabajo intelectual) se sientan constructoras de la escuela y del curso (trabajo manual). Por otro lado, el trabajo manual o práctico cierra el círculo del proceso enseñanza aprendizaje, dando la oportunidad de interpretar las cuestiones teóricas que se abordan en el aula desde otro lugar, desde otra perspectiva, y no sólo desde la perspectiva teórica que normalmente se aporta en el aula.

Además permite trabajar valores y responsabilidades colectivas, ya que es un trabajo que se asume por convicción y que permite construir “lo nuevo” en colectivo.



Imágenes 13 y 14. Estudiantes realizando su trabajo militante durante el Curso FF/ENFFF 2012.
Fuente: Archivo colectivo turma Sumak Kawsay.

Por otro lado tal y como comentaba uno de los estudiantes que realizó el curso FF del año 2012 “a través del trabajo militante se da algo muy importante: el conocer en profundidad a las personas con las que compartes la tarea en el equipo de trabajo, que por lo general son diferentes a las que forman tu núcleo de base. Ya que al tiempo que se cumple la tarea se comparte un tiempo que permite compartir y charlar distendidamente siendo un momento muy enriquecedor que complementa otros momentos que se dan en el curso para conocer las diversas historias de los movimientos, sus militantes, el país, la coyuntura y un sin fin de temas” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 5 de julio de 2012).

Relaciones humanas y valores:

Tal y como venimos explicando a lo largo de este capítulo, en la ENFF, al inicio de cada curso se crea un compromiso colectivo entre los estudiantes y con la escuela. Este compromiso se hace en base a unos acuerdos comunes que están recogidos en el proyecto político pedagógico del curso (PPP), el cual se estudia y trabaja colectivamente en los primeros días de cada curso al tiempo que se crea y activa la organicidad de la turma. Con ello la ENFF trata de explicar e iniciar el proceso de inserción de las personas que participan en sus cursos en su ambiente educativo. Un ambiente educativo que trata de estimular los siguientes valores y referencias éticas: disciplina consciente o auto-disciplina; un sentimiento de compromiso y pertenencia al proceso colectivo del curso y de la escuela; valores como la solidaridad, honestidad, coherencia, compañerismo, unidad; actitudes ante la vida y hacia el colectivo de humildad, dedicación, cuidado, alegría, autocontención, generosidad; capacidad de superación; saber escuchar ideas diferentes a las tuyas; y empatía con historias de vida y militancia diversas e impactantes, como las de militantes que han sufrido violaciones de

los derechos humanos sistemáticas. En la siguiente cita podemos apreciar como se explica esta dimensión en el PPP de uno de los Cursos Latinos.

Consideramos que esta dimensión expresa la construcción humana en las relaciones sociales de los militantes. Tenemos plena conciencia de la necesidad de superar los valores, normas y comportamientos que interesan a la clase capitalista dominante. Mientras luchamos para derrotar el viejo orden, podemos y tenemos condiciones de incorporar valores que se refieren a la sociedad que queremos construir. Entendemos que tenemos condiciones hoy, ahora, para comenzar a vivir entre los miembros del curso y en la relación con la totalidad de la escuela los valores socialistas en los que creemos. En esta constante relación dialéctica entre lo viejo que queremos superar y lo nuevo que queremos construir se vuelven necesarios los saltos de calidad. Las nuevas relaciones de género, por ejemplo, no se dan aisladas y separadas de lo que históricamente se fue conformando como prejuicios y relaciones establecidas entre hombres y mujeres, al igual que las relaciones de afectividad y sexualidad. Las nuevas relaciones se construyen en las antiguas, en lo cotidiano (ENFF, 2014:12).

Por tanto, en la ENFF y en el MST se considera que la formación también se produce a través de la vivencia y la convivencia. Durante la convivencia (vivir con otros en colectivo) en la Escuela, se produce un profundo intercambio de experiencias de lucha y organización, de historias de vida, de intercambio cultural, así como momentos de una fuerte integración colectiva y mística. Tal y como se señala en el PPP de los Cursos Latinos la ENFF es un espacio para el ejercicio real de la praxis de valores que queremos construir o fortalecer arriba señalados, extrayendo aprendizajes de las contradicciones que surgen y promoviendo el necesario debate sobre las dificultades y límites que se identifican desde la práctica. Por tanto, el objetivo principal de esta dimensión del ambiente educativo de la Escuela y de los cursos es promover reflexiones sobre la vivencia colectiva, promover la construcción de nuevas relaciones humanas creando las posibilidades para ir construyendo “lo nuevo”.

Arte y cultura revolucionaria:

La cultura, tal y como es entendida por la ENFF y por el MST, no es una esfera específica de la vida sino que a traviesa y se construye en la convivencia social “la cultura es todo lo que creamos, hacemos y sentimos al producir nuestra existencia” (Bogo, 2000: 9), desde esta perspectiva la cultura se construye en la convivencia social, por tanto es en la convivencia social donde puede transformarse la cultura capitalista. El arte no es entendido únicamente como forma de entretenimiento sino como la capacidad que todo ser humano tiene de crear. Por tanto, la cultura y el arte pueden estar al servicio de la reproducción de diferentes sistemas de opresión (capitalismo, patriarcado,

colonialismo, etc.) o ser dimensiones trabajadas en sentido contrahegemónico y emancipador.

En ese sentido la cultura y el arte son dimensiones pedagógicas muy importantes para el proceso de formación humana que persigue la ENFF y además de ser dimensiones que atraviesan los diferentes tiempos y espacios de la escuela y del curso, existen tiempos específicos para trabajar su potencialidad formadora y emancipadora intencionalmente, como son las noches culturales, video fórums, las clases de literatura, actividades y talleres específicos para trabajar determinados lenguajes artísticos (poesía, teatro, danza, música, fotografía). Posibilitando así que la Escuela y su ambiente educativo impulsen la reflexión crítica, el análisis y la socialización de estos procesos culturales y artísticos, como partes importantes de la construcción de procesos y conocimientos contrahegemónicos; desde la práctica del movimiento dialéctico y continuo del transformarse transformando.

Una vez presentadas las seis dimensiones pedagógicas que componen el ambiente educativo de la ENFF, para cerrar este apartado me gustaría subrayar la importancia de que exista un colectivo que propicie que las diferentes dimensiones estén en marcha de forma permanente y atraviesen todos los tiempos y espacios. Por otro lado, también es importante acentuar la importancia de entender las diferentes dimensiones que componen la propuesta pedagógica de la ENFF y de los cursos, como totalidad articulada. Por tanto, ninguna de las partes del método tiene sentido por separado, sino en relación dialéctica con la totalidad de la propuesta.

3. Balance de participación de 8 años de Cursos Latinos de la ENFF.

A continuación se presentan los datos cuantitativos de participación, que constaban en diferentes formatos (papel, digital) en los archivos de la secretaria de los cursos de la ENFF, sobre las 8 ediciones del Curso TPL/ENFF (2007-2014) y las 6 ediciones del curso FF/ENFF (2008-2014) realizadas hasta la fecha en la que se desarrolló el trabajo de campo²⁰¹. En este apartado se presentan por tanto, los datos generales de ambos cursos en el periodo analizado y los gráficos que reflejan la participación y el alcance que esta experiencia de formación política tienen a nivel Latinoamericano.

La periodicidad de ambos cursos es anual y se desarrollan de forma intensiva en la ENFF, en una única etapa²⁰².

- En el año 2007 tuvo lugar la primera edición del curso TPL/ENFF desde entonces y hasta 2014 se habían realizado 8 ediciones del curso de forma ininterrumpida. Tiene una duración de 3 meses y normalmente se celebra entre los meses de agosto/septiembre y noviembre de cada año.
- La primera edición del curso FF/ENFF estuvo compuesta por dos 2 etapas, la primera etapa se desarrolló en la ENFF en el año 2008, y la segunda etapa se desarrolló en Cochabamba (Bolivia). Tras las evaluaciones internas de esta primera edición, donde se destaca que hubo muy pocos militantes que cursaron las dos etapas, se definió que el resto de ediciones se desarrollarían en la ENFF en etapa única. Tiene una duración entre 40 y 45 días (6 semanas) y normalmente se celebra entre los meses de mayo y julio de cada año.

En la siguiente tabla se presentan los datos generales de participación en ambos cursos.

Tabla 17. Datos generales Cursos Latinos de la ENFF			
	Curso FF/ENFF (2008-2014)	Curso TPL/ENFF (2007-2014)	Totales
Países	21	23	
Organizaciones	159	277	
Participantes	367	623	990
Mujeres	145	274	419
Hombres	222	349	571
Promedio de edad	29,2 años	27,5 años	28,35 años

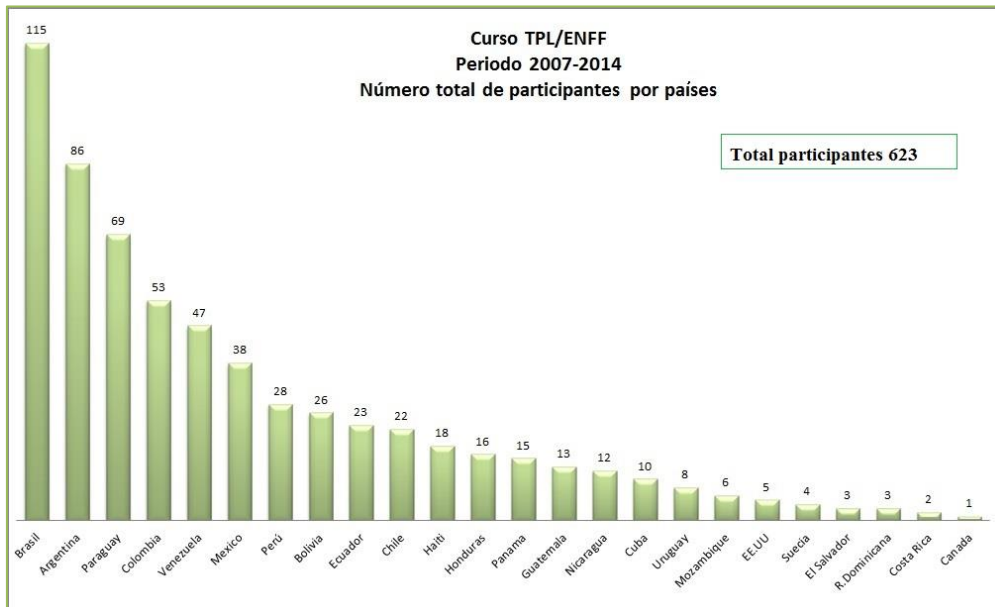
Fuente: Elaboración propia a partir de datos archivos ENFF.

²⁰¹ Es importante tener en cuenta que los Cursos Latinos de la ENFF han seguido desarrollándose, por lo que en 2017 ya se han realizado 3 ediciones más de cada uno de los cursos analizados en este trabajo de investigación.

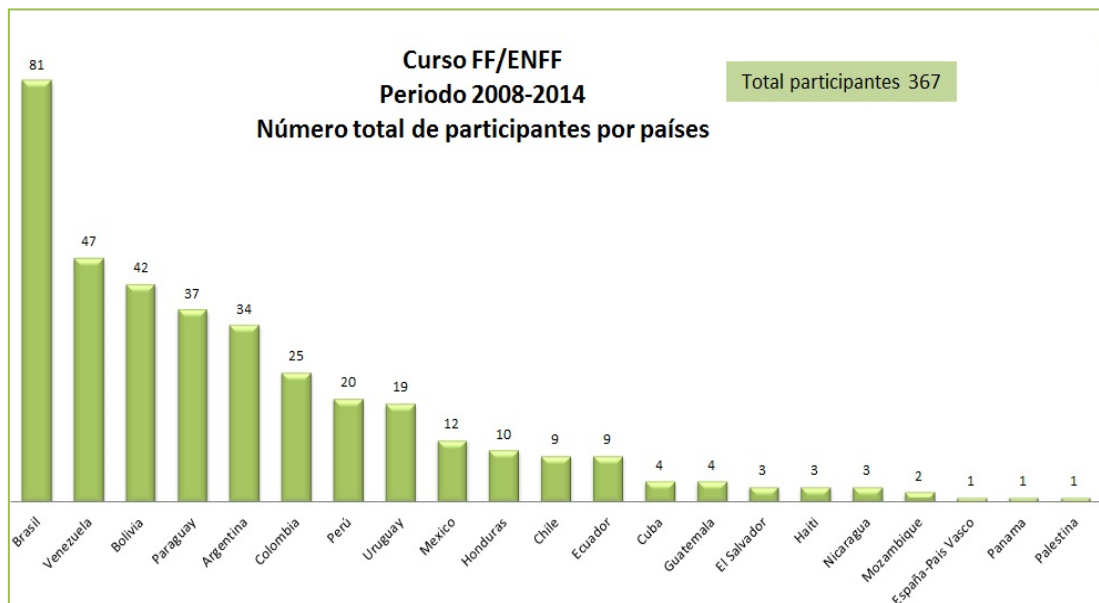
²⁰² A diferencia de los cursos que se desarrollan en *sistema de alternancia*, que como ya se explicaba anteriormente están compuestos por varias etapas que alternan los tiempos intensivos llamados *Tiempo Escuela o Tiempo Universidad*, con los Tiempos Comunitarios.

En las 8 ediciones analizadas, un total de 990 militantes han realizado los Cursos Latinos de la ENFF, 623 realizaron el curso TPL y 376 el curso d FF. Los datos de participación totales nos dan una dimensión general del alcance de los cursos latinos a nivel regional.

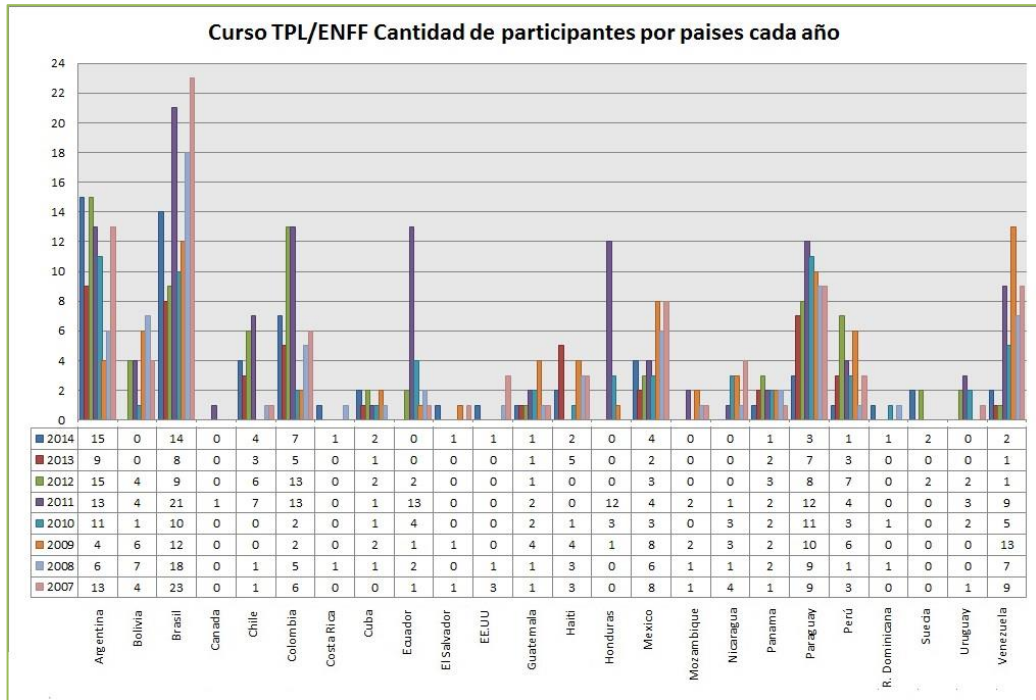
El curso de TPL/ENFF ha recibido en el periodo analizado militantes de 23 países, con una fuerte presencia Brasileña, seguido de cerca por Argentina, Paraguay, Colombia, Venezuela y México. Estos seis países han tenido presencia en todas las ediciones del TPL/ENFF analizadas, en el caso de Argentina la participación ha ido en aumento, y en el caso de Paraguay y Venezuela ha habido una disminución en el número de militantes.



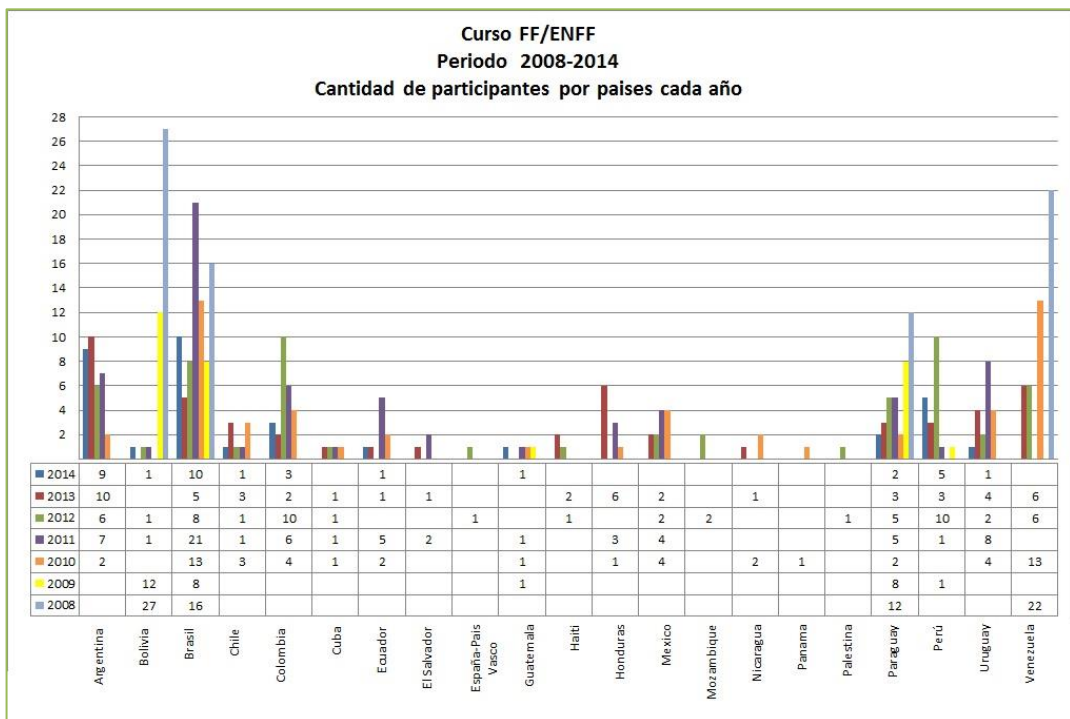
Gráficos 1 y 2. Número total participantes por países. Fuentes: Elaboración propia a partir de datos ENFF.



El curso de FF/ENFF en las 6 ediciones celebradas ha recibido militantes de 21 países, con una destacada presencia de Brasil, seguido de Venezuela, Bolivia, Paraguay, Argentina y Colombia. Brasil y Paraguay han sido los dos únicos países que han tenido participación en todas las ediciones, si bien la participación paraguaya ha ido disminuyendo en los últimos años. A continuación, se presenta de forma desglosada el número de participantes por países y año.



Gráficos 3 y 4. Cantidad de participantes por país/años. Fuente: Elaboración propia a partir de datos ENFF.



Aunque el peso de esos países es diferente en cada uno de los cursos y en cada edición, en los dos casos ha habido una media de participación de militantes de 20 países. Pero la diversidad que reúnen estos cursos no se limita al país de procedencia de los participantes, cada año reúne a una gran diversidad de organizaciones populares y movimientos sociales de cada país y de toda América Latina, contando también con participación de organizaciones de otras regiones del mundo aunque en menor proporción.

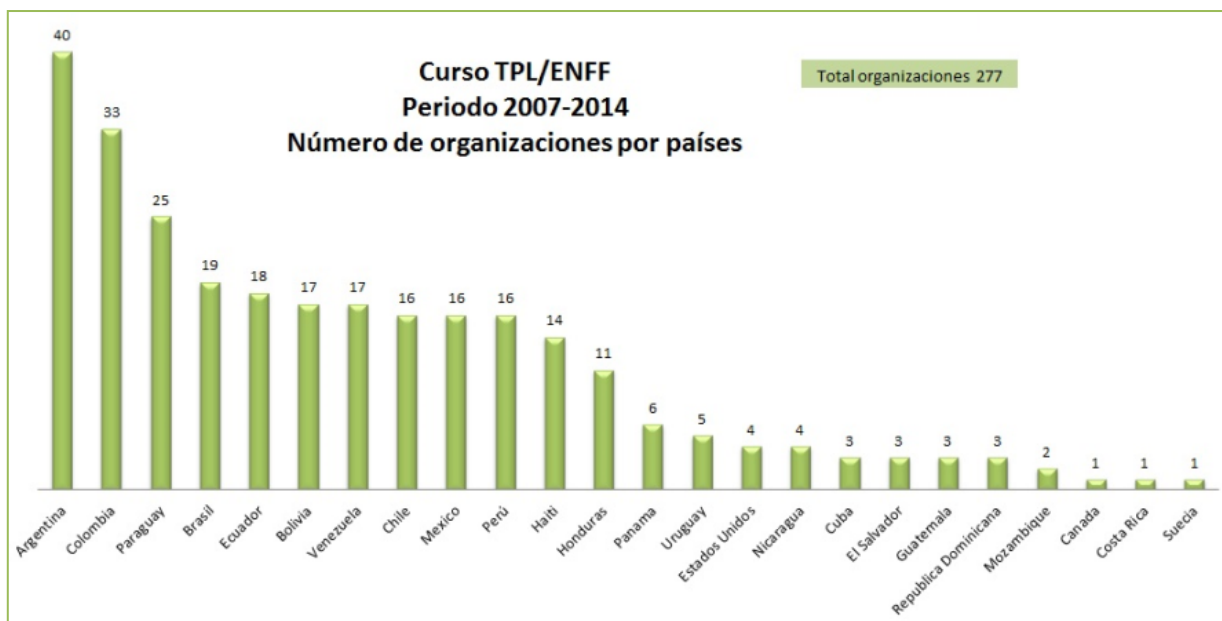
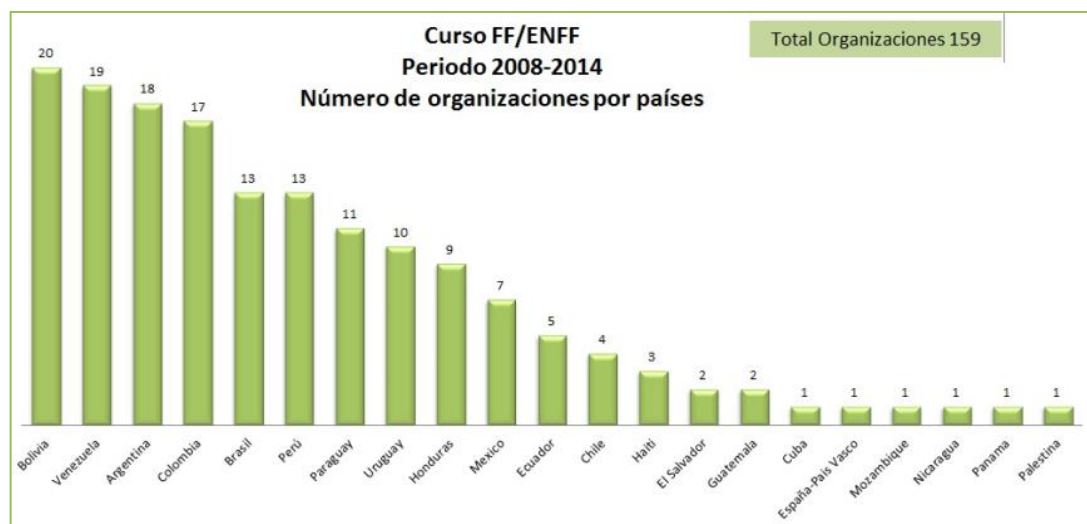


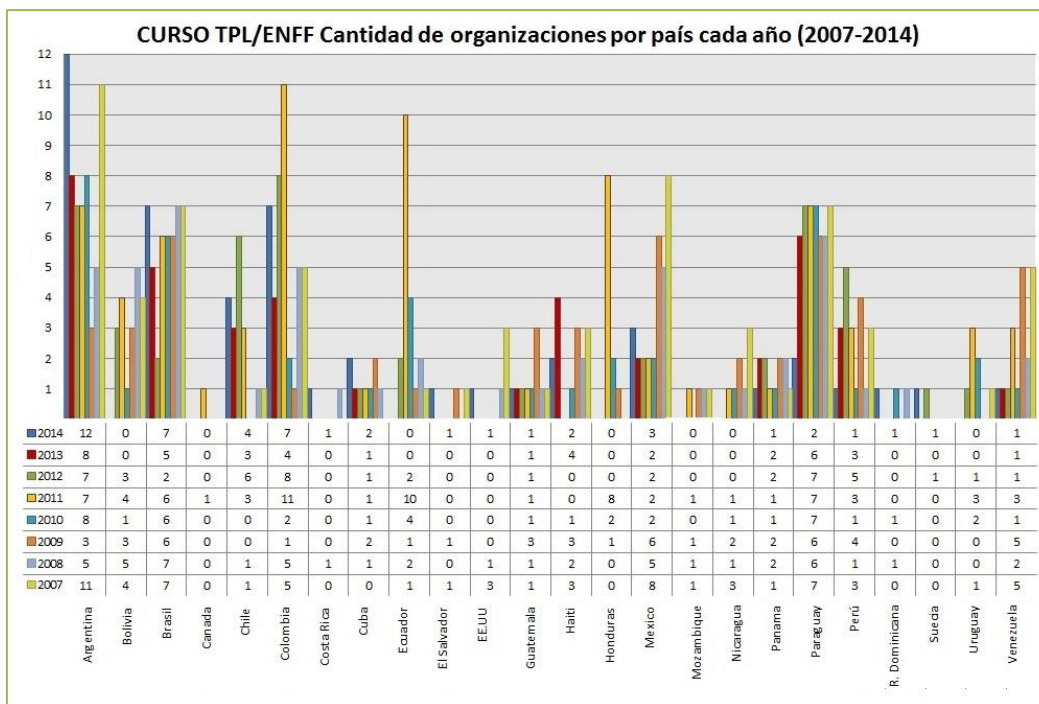
Gráfico 5. Numero de organizaciones por países curso TPL/ ENFF. Fuente: Elaboración propia a partir de datos ENFF.

En el curso TPL/ENFF han participado un total de 277 organizaciones de 23 países, destaca la cantidad de organizaciones Argentinas, colombianas y paraguayas que han pasado por el curso en este periodo. En el curso FF/ENFF han participado un total de 159 organizaciones de 21 países.

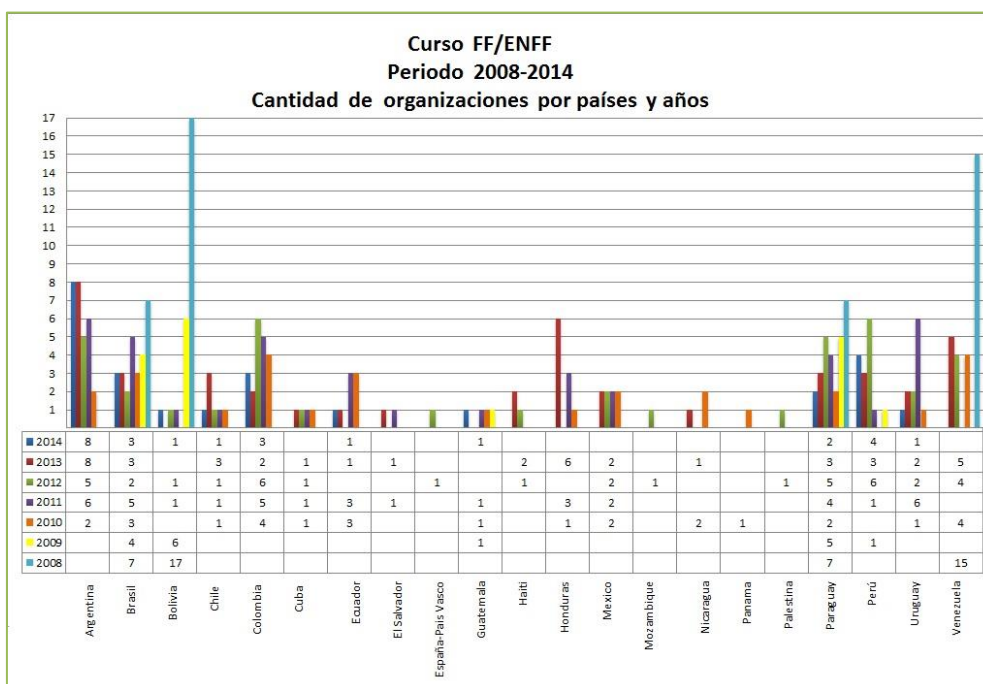
Gráfico 6. Numero de organizaciones por países curso FF/ENFF Fuente: Elaboración propia a partir de datos ENFF



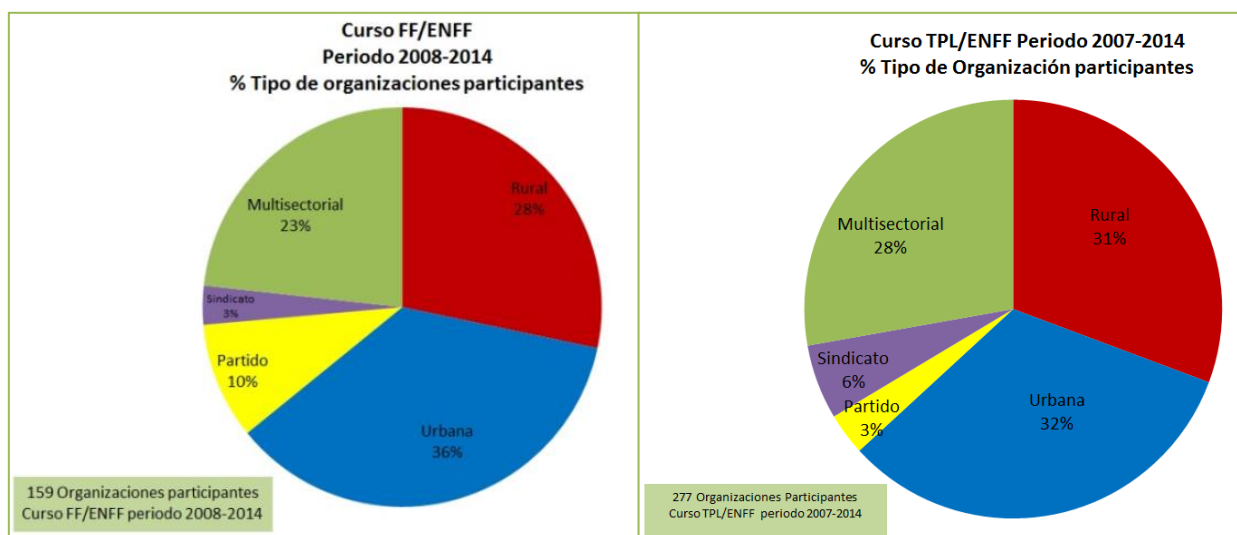
A continuación en los gráficos 7 y 8 se presenta de forma desglosada el número de organizaciones por países que ha participado cada año en cada uno de los cursos. Como muestran los gráficos el número de organizaciones por países que participa en cada edición es muy variable, la diversidad de factores que explican esto excede el objetivo de este trabajo.



Gráficos 7 y 8. Cantidad de organizaciones por países/año. Fuente: Elaboración propia a partir de datos ENFF



Los Cursos Latinos reúnen además organizaciones de diferentes sectores o ámbitos. A pesar de ser una iniciativa convocada y organizada por un movimiento campesino, extrapola las preocupaciones del campesinado, y contempla y reúne también a los trabajadores y organizaciones sociales urbanas. Cada año la participación de militantes de organizaciones urbanas y multisectoriales aumenta.



Gráficos 9 y 10 Tipo de organizaciones participantes. Fuente: Elaboración propia a partir de datos ENFF.

Estos datos evidencian que los Cursos Latinos de la ENFF se han consolidado como un valioso espacio para la aproximación, el encuentro, el intercambio de experiencias, el debate, la convivencia y la formación entre militantes procedentes de una gran diversidad de países, organizaciones y experiencias de lucha y resistencia enraizados en diferentes realidades. Reunir a toda esa diversidad, ponerla en diálogo y hacerla convivir bajo una metodología pedagógica campesina que surge de una experiencia concreta, la del MST, ha supuesto muchos aprendizajes, tanto de los aciertos como de los límites encontrados, cuestiones que se analizan en el próximo apartado.

Tabla 18. Promedio de edad participantes Cursos Latinos de la ENFF (2007-2014)		
Año	TPL/ENFF	FF/ENFF
2014	27 años	28 años
2013	29 años	28 años
2012	29 años	31 años
2011	27 años	29 años
2010	26 años	30 años
2009	27 años	Sin registro
2008	27 años	
2007	28 años	
Edad promedio de cada curso	27,5 años	29,2 años
Edad promedio total	28,3 años	

Fuentes: Elaboración propia a partir de datos archivos ENFF.

La edad promedio de las y los participantes de ambos cursos es de 28,3 años. En el caso del curso TPL/ENFF la edad promedio es de 27,5 y en el caso del curso FF/ENFF la edad promedio es de 29,2 años. Lo que demuestra que hay una franja de edad que es privilegiada en el curso, la de los jóvenes menores de 30 años, en ambos cursos.

Por tanto, podríamos decir, que las organizaciones están priorizando el envío de jóvenes líderes a los Cursos Latinos de la ENFF (menores de 30 años). Como veíamos en capítulos anteriores esto se debe a que priorizar la formación de las y los jóvenes fue definido como un desafío permanente y una línea política prioritaria por las organizaciones de LVC para fomentar el relevo generacional en las organizaciones. Por otro lado, se señala que si los participantes son demasiado jóvenes, tienen una escasa trayectoria y experiencia organizacional, bajo nivel de formación política tanto teórica como práctica, y esto en turmas donde este perfil es mayoritario ha supuesto un límite en el desarrollo y profundidad de los debates. Por ello, en varias ocasiones se señala como desafío conseguir que a pesar de priorizar a los jóvenes, exista diversidad de edades en las turmas.

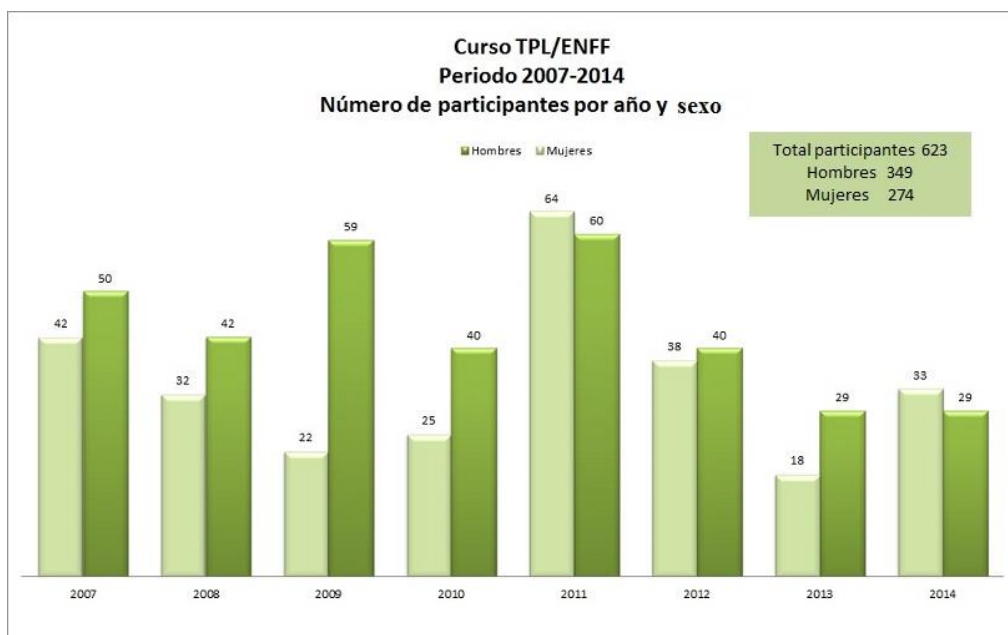


Gráfico 11. Número participantes por año y sexo TPL/ENFF. Fuente: Elaboración propia con datos ENFF.

La distribución de los participantes en función del sexo en ambos casos es parecida, en el caso del curso FF/ENFF del total de participantes el 60% (367) eran hombres (222) y el 40% (145) mujeres. En el caso del curso de TPL/ENFF del total de 623 participantes, el 56% (349) eran hombres y el 44% (274) eran

mujeres. Las cifras totales no nos dan mucha información, más allá de que existe una distribución por sexos parecida en ambos cursos. Pero los gráficos 11 y 12 que presentan la distribución de género por cada año, muestran que a pesar de que los hombres siguen siendo mayoría en términos absolutos, desde el año 2011 las turmas tienen mayor equidad de género, e incluso ha habido ediciones del curso TPL (2011 y 2013) con mayoría de mujeres.

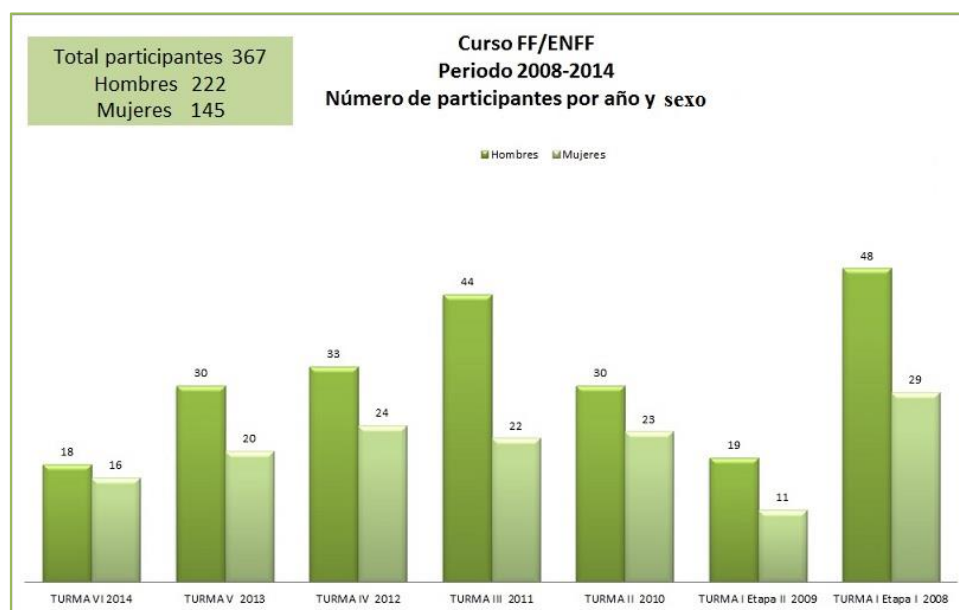


Gráfico 12. Número participantes por año y sexo FF/ENFF. Fuente: Elaboración propia a partir de datos ENFF.

4. Aprendizajes, límites y desafíos de los Cursos Latinos de la ENFF.

Tal y como decíamos al inicio del capítulo, uno de los objetivos de la sistematización de esta experiencia en el marco de esta investigación era realizar un ejercicio de descripción y análisis de la propuesta pedagógica de la ENFF aplicada a los Cursos Latinos para mostrar cómo la ENFF ha generado su propia síntesis de la propuesta pedagógica construida por el MST adaptándola a su realidad escolar, que además se adapta a las particularidades de cada curso. Estos dos cursos, como señalábamos anteriormente, forman parte de *la política de formación de LVC en la región Sudamérica* (Batista, 2014) pero son impulsados y coordinados por una sola organización, en este caso el MST a través de la ENFF. La región de Sudamérica de LVC, y concretamente las organizaciones de la CLOC han tenido un papel impulsor y pionero en la construcción de procesos de formación política y agroecológica, y en la definición de una política de formación unitaria pero que respete la diversidad, y como veíamos en los apartados anteriores los Cursos Latinos de la ENFF y el MST han contribuido y han sido parte de este proceso de forma destacada. Por ello otro de los objetivos de este capítulo era comprobar empíricamente que muchos de los elementos y

principios políticos y pedagógicos que caracterizan los procesos de formación de LVC en Sudamérica (ver capítulo 2) están presentes y se concretan de una forma particular en los Cursos Latinos de la ENFF.

Otro de los objetivos de este capítulo es el que abordamos en este apartado y consiste en reflexionar críticamente y en colectivo sobre la experiencia de los Cursos Latinos de la ENFF, para identificar aprendizajes desde la vivencia de los cursos por parte de sus diferentes protagonistas. Concretamente la pregunta que trataremos de responder en las siguientes líneas es la siguiente: **¿Qué aprendizajes se desprenden de la sistematización de la experiencia de los Cursos Latinos de la ENFF?**

Para la identificación de aprendizajes se ha tratado de abarcar una pluralidad de perspectivas, incluyendo a personas que han participado en la experiencia desde la Coordinación Político Pedagógica (CPP) de la ENFF, desde el profesorado colaborador y desde las/los estudiantes de diferentes ediciones de los cursos. En el apartado de fundamentación metodológica de este trabajo, presentábamos la propuesta metodológica de sistematización de experiencias que ha sido empleada, como orientación para su aplicación particular en la sistematización de la experiencia de las 8 ediciones de los Cursos Latinos de la ENFF. Para ello se han empleado diferentes fuentes primarias y secundarias y diferentes técnicas de investigación, además de combinar la metodología de sistematización de experiencias con el método etnográfico y el método descriptivo analítico. Detallamos a continuación las técnicas y fuentes empleadas:

- a) Observaciones y registros etnográficos realizados durante la realización del curso FF/ENFF en el año 2012 y las diferentes visitas a la ENFF durante los años (2012-2015).
- b) Revisión de archivo y documentación que existía en el archivo digital y físico de la ENFF, es decir las memorias colectivas de las ediciones de los cursos latinos realizadas en el periodo (2007-2014).
- c) Se realizaron un total de 20 entrevistas en profundidad abarcando diferentes perfiles (alumnado, profesorado, CPP): 12 entrevistas sobre la experiencia vivida a estudiantes de diferentes perfiles del curso FF/ENFF edición 2012 (7 mujeres y 5 hombres de diferentes perfiles, organizaciones, edades y países); 3 entrevistas a profesores/educadores (2 mujeres y 1 hombre); 3 entrevistas a personas que han formado parte de la CPP en diferentes ediciones (2 mujeres y 1 hombre); 2 entrevistas a personas de la CPP de la ENFF (1 mujer y un hombre).

- d) Se realizaron 11 historias de vidas a estudiantes de diferentes perfiles del curso FF/ENFF edición 2012. De las cuales 7 eran mujeres de diferentes edades, cargos organizativos, países²⁰³ y tipo de organización. Y 4 fueron hombres también de diferentes perfiles, edades, organizaciones y países²⁰⁴.
- e) Se realizó una sesión de reflexión grupal con 4 militantes de la organización de Educación Popular Argentina, Pañuelos en Rebeldía, que han participado de diferentes ediciones de los cursos latinos.
- f) También se realizó una sesión grupal con el grupo de estudiantes que realizó el curso FF/ENFF edición 2012.
- g) Se realizaron 110 cuestionarios sobre la importancia de los cursos para sus organizaciones y sobre la experiencia vivida a los participantes de diferentes ediciones: del Curso TPL/ENFF edición 2013 (20 cuestionarios) y edición 2014 (56 cuestionarios); y del curso FF/ENFF edición 2014 (34 cuestionarios).

Consideramos necesario volver a recordar algo que ya señalábamos en el apartado de fundamentación metodológica de este trabajo. Un elemento diferenciador de la sistematización de experiencias que realizamos en este capítulo respecto a otros procesos de sistematización de experiencias es que la reflexión y conclusiones finales que se presentan en este capítulo ha sido realizada por la investigadora, y no por todos los protagonistas, como no podía ser de otra forma tratándose de una tesis doctoral.

Los aprendizajes identificados a través del análisis y revisión de la documentación existente en el archivo de la ENFF y las observaciones y reflexiones recogidas en las entrevistas realizadas durante el trabajo campo en Brasil, se presentan a continuación en *seis apartados* que recogen los aspectos más destacados identificados con el análisis del material de campo, que vinculan la propuesta de los Cursos Latinos de la ENFF con cuestiones estratégicas para el fortalecimiento organizativo de LVC Sudamérica en sus diferentes niveles de articulación. Así como para el avance de sus estrategias y propuestas de lucha, en el marco de la disputa territorial material e inmaterial presentado en la primera parte de este trabajo. En concreto los seis apartados son:

- Fortalecimiento organizativo y construcción de alianzas: diversidad, unidad, diálogo de saberes e internacionalismo.
- Propuesta metodológica y pedagógica de los Cursos Latinos.
- Acompañamiento político pedagógico del proceso.

²⁰³ Concretamente de Perú (2), Cuba (1), Argentina (1), Colombia (1), Paraguay (1) y Brasil (1).

²⁰⁴ Concretamente de Brasil (1), Argentina (1), Mozambique (1) y Paraguay (1).

- Contenidos teóricos y profesorado colaborador de los Cursos Latinos.
- Incorporación de debates feministas y participación de mujeres y hombres.
- Impacto de los cursos en las organizaciones y países de origen.

Para cada aspecto se presenta en primer lugar los aciertos/avances y en segundo lugar los límites/dificultades y desafíos identificados desde la vivencia de estos cursos. En ese sentido nos gustaría señalar que se trata de un análisis que pretende huir de una mirada idealizadora o autocomplaciente, se trata más bien de un análisis que busca identificar *luces y sombras*, que señale tanto las fortalezas como las debilidades, y por tanto también las contradicciones y tensiones que limitan, debilitan y desafían a seguir mejorando la experiencia. Por otro lado también queremos destacar la necesidad de tener siempre presente la tensión entre la necesidad de definir categorías que diferencian y clasifican, para poder reflexionar y analizar fenómenos sociales y la reducción que ello implica de la compleja y diversa casuística que se da en esos fenómenos.

4.1. En relación al fortalecimiento organizativo y la construcción de alianzas: diversidad, unidad, diálogo de saberes e internacionalismo.

Principales aciertos/avances identificados.

En la mayoría de testimonios recogidos a través de entrevistas y cuestionarios se destaca la importancia de tejer alianzas, poner en diálogo diferentes saberes y construir unidad en la diversidad desde una perspectiva internacionalista como elementos estratégicos para el fortalecimiento organizativo y para el avance de las propuestas de LVC a nivel local, nacional, regional e internacional. En ese sentido se destaca que los Cursos Latinos de la ENFF, junto a otros procesos de formación que impulsan las organizaciones de LVC Sudamérica han sido y son muy importantes para llevar a la práctica estos principios y estrategias; son espacios de encuentro, diálogo, debate, reconocimiento, intercambio de experiencias político-organizativas y trabajo conjunto, que promueven la construcción de unidad entre las diferentes organizaciones participantes.

En varias ocasiones se señala que los Cursos Latinos y la propia ENFF por su perspectiva internacionalista, son espacios privilegiados para la construcción y el fortalecimiento de la organicidad y la unidad de LVC, así como para el fortalecimiento de las articulaciones regionales y nacionales de movimientos y organizaciones Latinoamericanos campesinos y urbanos. Los cursos, al mantenerse en el tiempo,

cumplen una función muy importante como espacio de encuentro, de intercambio de experiencias e ideas, de debate acerca de la diversidad de análisis, concepciones y visiones políticas sobre la coyuntura, para la difusión y apropiación de las diferentes campañas impulsadas por LVC a nivel regional e internacional, etc. En definitiva una oportunidad de aproximación y convivencia entre la diversidad de organizaciones populares que participan, propiciando como decían algunos de los estudiantes una “integración latinoamericana de carne y hueso” para “entender mejor el por qué, para qué para quién, contra qué y contra quién luchamos”

“Consideramos que esta lucha no puede ser fragmentada por países sino que debe tener un carácter internacionalista [...] Participar de experiencias como las de la ENFF son de suma importancia para contribuir a esa articulación a la vez que para crecer como organizaciones necesitamos estar integrados con otros procesos de lucha, organización y formación política”. (Estudiante TPL/ENFF, Turma 2013).

También se destaca en numerosas ocasiones por parte de las y los estudiantes de diferentes ediciones que participar de cursos donde hay tanta diversidad de organizaciones hace mucho más integral la propuesta. Conocer en carne y hueso la historia de militantes de organizaciones de otros países, supone una ampliación del horizonte de lucha hacia una escala más regional, siendo un salto politizador muy importante para muchos y muchas jóvenes líderes que tienen un escaso conocimiento de las luchas de otros países.

“El curso pone en contacto militantes que son cuadros medios de muchas organizaciones, permitiendo intercambio de experiencias y perspectivas de la lucha de clases en los diferentes países y en diferentes sectores de las clases trabajadoras. Permite, como toda actividad de formación, pasar de una visión más parcial (regional o de sector) para una visión más totalizadora en el tiempo y en el espacio. En ese sentido, es un salto politizador de por sí. Porque construir un lenguaje común exige una reflexión sobre la propia práctica enmarcada en un horizonte más amplio que el de esa lucha parcial” (Profesora/ENFF, entrevista personal, 18 de junio de 2012).

En definitiva se destaca de diferentes formas la importancia de los Cursos Latinos como espacios de intercambio, reflexión colectiva y socialización de las diferentes consecuencias del proceso de liberalización y globalización en cada realidad territorial; así como de las diferentes herramientas, procesos de resistencia y formas político-organizativas que se están poniendo en práctica en cada territorio para avanzar en las propuestas y estrategias definidas por LVC. Todo ello es fundamental para entender que solamente con resistencias locales no es posible construir territorialización contrahegemónica. Es necesaria una articulación local, nacional, regional e internacional de las diversas formas de resistencia y construcción de alternativas para

resistir con más fuerza y para avanzar en la territorialización contrahegemónica, material e inmaterial, que plantea la agenda de LVC.

Por otro lado y como decíamos en el capítulo 2 de este trabajo, las experiencias de formación de LVC tratan de tener en cuenta la diversidad de pensamientos, cosmovisiones, concepciones político-organizativas, idiomas, etc., sabiendo que éste siempre es un punto de tensión y de grandes aprendizajes. En las reflexiones recogidas, se destaca la capacidad de apertura y flexibilidad que ha demostrado la ENFF/MST para recibir aportes y críticas sobre la propuesta de los Cursos Latinos a lo largo de estos años, ajustando algunos aspectos metodológicos que generaban más conflicto (disciplina, contenidos, horarios) incluso incorporando algunas propuestas lanzadas desde las organizaciones participantes, y todo ello sin que la propuesta pedagógica perdiese su identidad y principios educativos. Tal y como se señala desde la CPP de la ENFF:

“El MST al desenvolver la experiencia de los cursos Latinos ha ido aprendiendo a cómo hacer desde el punto de vista de las metodologías educativas, también de los contenidos y programaciones, porque el perfil de las turmas es muy diverso, esa realidad impulso cambios que se fueron dando poco a poco, en cada nueva edición” (CPP/ENFF, entrevista personal, 15 de junio de 2012).

Por ejemplo, tras varios años de Cursos Latinos desde la ENFF se detectó que a pesar de que los Núcleos de Base eran los lugares propuestos para llevar las quejas, críticas, propuestas, etc. Cuando las críticas o problemas eran más graves, el participante no utilizaba este canal de información con la CPP, y tampoco lo comunicaba directamente a la CPP del curso, sino que lo transmitía a las instancias de su organización, normalmente después de acabado el curso. Para evitar esto, el MST generó un mecanismo de comunicación, que le permite recibir las quejas más graves por medio de las organizaciones de origen.

En relación con lo anterior, también se destaca que la ENFF/MST ha propiciado la colaboración/participación de otras organizaciones para intervenir en los cursos de diferentes formas (talleres, debates, aulas, integrando la CPP del curso, etc.). Todo ello ha permitido un diálogo más profundo y una corresponsabilidad en la construcción de los cursos por parte de las organizaciones que envían militantes a los cursos latinos. Son muchos los ejemplos, pero destaco 2 de ellos: la inserción de la temática indígena a través de la asignatura Marxismo y cosmovisiones Indígenas en América Latina, impartida por un compañero del Comité de Unidad Campesina de Guatemala; y también

la incorporación de talleres de género y feminismo, criminalización de los movimientos, entre otros, impartidos por educadoras feministas de otras organizaciones.

“Hubo intervención de mi parte en algunos procesos como educadora, en el marco de seminarios que se hicieron dentro de la estructura del curso latino como los que realizó la Fundación Rosa Luxemburgo sobre distintas temáticas y que se abrían al debate de todos, algunas sobre feminismo, sobre criminalización de los movimientos sociales y hubo distintos temas que entraron dentro del marco de la currículum” (Educatora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

Principales límites y desafíos identificados en relación al fortalecimiento organizativo y la construcción de alianzas: diversidad, unidad, diálogo de saberes e internacionalismo.

Es necesario tener presente que los espacios y procesos de formación no son instancias con capacidad de decisión y en ese sentido no son espacios con legitimidad para construir alianzas políticas. Pero a pesar de este límite son espacios de fortalecimiento de las alianzas establecidas, o que potencian y posibilitan el encuentro y la construcción de sinergias que posteriormente pueden tener resonancia en las instancias orgánicas donde se toman este tipo de decisiones.

También se identifica como límite el aumento de la pluralidad de organizaciones que llega a los cursos, sobre todo las urbanas, supone un desafío para la ENFF en relación a cómo trabajar con la pluralidad de perspectivas y lógicas que supone juntar organizaciones de diferentes tipos (urbanas, campesinas, sindicatos, organizaciones políticas, multisectoriales), ya que los cursos y la propia ENFF está pensada, coordinada y dirigida desde una perspectiva y una lógica campesina.

Otro de los desafíos identificados a partir de la experiencia de los Cursos Latinos tanto desde la ENFF como desde el profesorado y alumnado es la necesidad de fortalecer y generar otras instancias y espacios de formación Latinoamericanos con continuidad, para dar mayor articulación y vinculación estratégica a las diferentes iniciativas de formación existentes en la región.

“La formación política debe ser parte de la estrategia central de nuestras organizaciones, es necesario por eso pensar instancia latinoamericana de articulación entre las iniciativas de formación ya que eso fortalece las discusiones de cara a los desafíos que se nos presenta en nuestro continente” (Estudiante TPL/ENFF, Turma 2013).

4.2. En relación a la propuesta metodológica y pedagógica de los Cursos Latinos.

Principales aciertos/avances identificados

La mayoría de los testimonios recogidos a través de entrevistas y cuestionarios destacan la integralidad de la propuesta metodológica de los cursos como una cuestión clave del proceso de formación vivido en la ENFF. Señalan que les ha ayudado a reflexionar y entender la formación política como un proceso integral, permanente, cotidiano, dinámico, multidimensional, colectivo y dialéctico. Es decir, un proceso que les ha ayudado a reflexionar y debatir sobre las potencialidades que tiene pensar la formación humana y la emancipación como un proceso en el que te transformas transformando tu entorno cercano tratando de construir alternativas contrahegemónicas. Se valora muy positivamente que el MST ofrezca a otros movimientos la oportunidad de conocer un ejemplo de propuesta formativa que contempla y trabaja de forma integrada las múltiples dimensiones de las personas (lo racional e ideológico, lo emocional, lo personal, lo colectivo, lo material, lo subjetivo, los valores, la ética, el arte, la cultura, lo teórico y lo práctico) contando con un colectivo en la ENFF, la CPP de los cursos y de la escuela, que se preocupa y trata de dotar de intencionalidad pedagógica los diferentes momentos y espacios de la vida en la escuela, construyendo un ambiente educativo y un espacio de convivencia único.

“Que la propuesta incluya el trabajo militante, la convivencia, el trabajo colectivo en los Núcleos de Base, que se puedan proponer cosas desde la propia turma y se aproveche, me parece súper bueno. Me parece muy importante que se plantee que la instancia de formación no es solo intelectual, que sea manual, de convivencia, a través de viajes, participar en una marcha o en una manifestación como turma. Sobre todo si se participa con una tarea concreta, como fue nuestro caso que preparamos la mística de la asamblea de los pueblos de la cumbre de Rio + 20, no íbamos a hacer bulto, íbamos a cumplir una tarea colectiva, todas estas cosas juntas construyen la integralidad pedagógica de la propuesta” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 5 de julio de 2012).

Tal y como señala el siguiente testimonio la metodología empleada contribuye por su integralidad a afrontar los desafíos de formación política actuales de los movimientos populares Latinoamericanos:

“Para mi organización es muy importante contar con estos espacios que avivan el espíritu de lucha y enriquecen el trabajo político. Quienes hacemos parte de la CLOC/VC y del ALBA debemos pensar permanentemente en la decisión política de asumir la formación como un elemento central en nuestras organizaciones. Es necesario tener lecturas más precisas sobre la realidad de nuestros países, fortalecer los canales

comunicativos entre nuestras organizaciones, profundizar el análisis crítico de la historia latinoamericana, alimentar el espíritu revolucionario de nuestra militancia, promover la práctica de los valores a través del ejemplo, generar compromisos con el ejercicio de la disciplina consciente, socializar las muchas experiencias de formación política que nos llenan de tantos nuevos elementos para el fortalecimiento de nuestras apuestas, además debemos llevar a cabo la tarea de sistematización que nos permite, evaluar, aprender y desaprender. En este sentido considero que los cursos Latinos de la ENFF, por la metodología empleada para el desarrollo de los cursos, permiten afrontar estos desafíos” (Estudiante FF/ENFF, Turma 2014).

Se valora de forma muy positiva por la mayoría de las personas participantes, que la metodología del curso se enseñe a través de la *pedagogía del ejemplo*, es decir que la intencionalidad pedagógica del curso busque la vivencia y la apropiación del método pedagógico en un ambiente pedagógico como la ENFF. Eso hace que las personas participantes desarrollen la propuesta metodológica del curso dentro de un contexto más amplio (la Escuela) que funciona simultáneamente, en la misma lógica metodológica y organizativa. Participan de la organicidad del curso (NBs) pero también participan de la organicidad de la propia ENFF al incorporarse a un sector de trabajo y participando en las tareas de coordinación del curso junto a la CPP.

“No esperar al socialismo en la última estación, sino ir creando relaciones, vínculos, en el cotidiano de hoy [...] Creo que el impacto de algunos compañeros y compañeras es ver que lo que se está diciendo como mundo que se quiere, es posible vivirlo en las relaciones personales. Y eso es muy fuerte porque en general, una lo que tiene es una crítica del mundo existente, la rebeldía frente a las injusticias. Pero también hay muchas frustraciones, por cómo funcionan los movimientos en la práctica concreta o colectiva y bueno ver que hay algo que puede ser distinto [...] que se pueden construir relaciones sociales distintas, creo que es muy importante” (Educatra colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

Una de las cuestiones más destacadas es la organización del proceso pedagógico en colectivos (NBs, Sectores de trabajo, Coordinación Político Pedagógica, etc.). La organicidad como veíamos en el capítulo 2 de este trabajo es uno de los elementos o principios político-pedagógicos común a todos los cursos de formación de LVC. En el caso concreto de los Cursos Latinos de la ENFF posibilita y fomenta los siguientes elementos o prácticas pedagógicas: la práctica de procesos de auto-organización y autogestión democrática del grupo; poner en diálogo teoría y práctica; poner en diálogo la heterogeneidad de países, clases sociales, etnia, género y formas político organizativas; obliga a debatir y a llegar a acuerdos comunes tanto para realizar en colectivo trabajos manuales como intelectuales a través de diferentes ejercicios pedagógicos. Desde la perspectiva de la CPP y de los estudiantes, uno de los ejercicios pedagógicos que mejor consigue concretizar esto es la construcción del nombre que realiza cada turma.

“Desde el punto de vista organizativo, la característica más interesante es la generación de espacios colectivos donde todas y todos seamos activos y creativos. Los Núcleos de Base como ejes organizativos donde se dan debates para proponerle al resto de la turma y circular la información [...] el Equipo de trabajo también es un espacio necesario y me ha servido para ordenar mi propio proceso de formación política y hacer aportes al proceso de mis compañeros y compañeras” (Estudiante TPL/ENFF, Turma 2013).

“Nosotros compartimos la visión de que la formación tiene que ser desde lo colectivo, desde lo grupal, desde la construcción de conocimiento, a la construcción de una mística, desarrollar bien un juego, o limpiar un espacio, creemos en esa potencia formativa de lo grupal. Es desde ahí que formamos y nos formamos” (Estudiante FF/ENFF, Turma 2012, entrevista personal, 5 de julio de 2012).

También son numerosos los testimonios que señalan que la organicidad del curso y de la ENFF también propicia en diferentes momentos y espacios del curso, la puesta en común y el intercambio de testimonios sobre las consecuencias del avance de la territorialización material e inmaterial del capital en las realidades rurales y urbanas de cada país. De esta forma se aumenta la consciencia colectiva de que los impactos y consecuencias aunque son diferenciados en cada realidad territorial, organizativa y personal tienen muchos rasgos comunes. También se señala que la organicidad favorece tener muchos momentos para poner en común los límites y desafíos que se identifican en cada contexto, tanto a nivel interno como en la construcción de alianzas para avanzar en propuestas y líneas estratégicas definidas. Así como poner en común las estrategias y métodos que sí que han funcionado en cada territorio.

Que la metodología pedagógica incluya el *trabajo militante o trabajo voluntario*, es otro de los aspectos que las y los estudiantes de los Cursos Latinos más destacan. Algunos testimonios señalan que a través del trabajo militante te sientes constructor/a de la escuela y del proceso del curso, ayuda a entender la relación dialéctica entre teoría y práctica que se trabaja también a través de las aulas, y también contribuye a romper la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, además de ser una forma efectiva de trabajar la construcción de valores y responsabilidades colectivas.

“La idea de poner el trabajo colectivo y tratar de romper la diferencia entre trabajo manual e intelectual, y de que todos y todas si somos militantes tenemos que poder hacer uno y otro trabajo [...] creo que es una dimensión muy interesante, también por la idea de asumir un trabajo colectivo por convicción, para construir algo nuevo y en colectivo, como puede ser la ENFF, la idea de que la escuela se construyó junto con los cursos, haber puesto a tantos compañeros y organizaciones a construir la escuela” (Educatra colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

Que la metodología pedagógica incluya *la mística* como forma de trabajar la formación humana y los contenidos del curso a través de otros lenguajes y códigos diferentes al racional, es otro de los aspectos que los estudiantes de los Cursos Latinos más destacan, junto a la organicidad y el trabajo militante. Varios testimonios subrayan la potencialidad de la mística para trabajar aspectos subjetivos y colectivos, como pueden ser la motivación/vinculación a las organizaciones y sus luchas, o la construcción de la identidad colectiva; pero también su potencial para trabajar la creatividad y vincular diferentes lenguajes artísticos con lo político.

“Lo que el MST hizo fue evidenciar que no se puede hacer lucha sin mística, eso es algo que el Movimiento entiende en su propio proceso de lucha. Para mí la mística es una abstracción de la realidad, la mística permite evidenciar de forma simbólica, artística y creativa ciertos mensajes, ciertos elementos que se quieren evidenciar de un determinado tema o realidad para darles énfasis, para que sean entendidos desde unos códigos diferentes. Por eso nosotros decimos que la mística no es un teatro, no es una representación, es más profunda que eso, la mística atraviesa nuestro proceso de lucha, nuestras vivencias colectivas, tiene una dimensión individual, emotiva, subjetiva en las personas, pero es algo que necesariamente se produce de forma colectiva. También es un espacio de socialización de diferentes lenguajes artísticos, a través de las místicas se aprenden muchos poemas, canciones, luchadoras y luchadores, muchas formas de decorar un espacio, etc. es un espacio potencial de creatividad para abstraer mensajes de la realidad y conseguir que toquen, que emocionen a la gente, sin creatividad la mística se apaga” (Estudiante FF/ENFF, entrevista personal, 1 de julio de 2012).

A través de esta sistematización se ha podido comprobar que muchas organizaciones han incorporado la mística como práctica política en sus organizaciones y procesos de formación tras hacer el curso, en la mayoría de ocasiones realizando una adaptación a sus procesos y realidades.

“Si nosotros acá en Uruguay en las formaciones que hacemos a raíz de que varios compañeros pasamos por los cursos de la ENFF incorporamos la mística, y mirá que aquí lo de la mística cuesta, porque tiene una lectura medio religiosa, incluso al principio generaba reacciones risueñas pero luego veíamos que tenía un impacto muy fuerte, para nosotros es algo clave. Ahora en los ciclos formativos que hacemos se trabaja la identidad de los grupos, se ponen nombre, se trabajan momentos de mística de apertura donde se recuerda a luchadores y luchadoras importantes en nuestra historia, hemos incorporado la música y el canto popular en los cursos. Y ahora estamos probando algo nuevo este año que está funcionando muy bien, a raíz de que un compañero paso por el curso de Formador de Formadores el año pasado, abrimos cada día de la formación con una poesía, citas literarias o canciones vinculado al tema del módulo o del día” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 4 de marzo de 2015).

También se valora muy positivamente que las organizaciones urbanas tengan la oportunidad de conocer una metodología de formación política de matriz campesina capaz de integrar: teoría y práctica, el trabajo manual con el intelectual, el arte y la

cultura con lo político ideológico etc., ya que el contexto urbano de lucha y militancia dificulta mucho este tipo de metodologías y cursos, y si no fuera por la oportunidad que ofrece la ENFF con los Cursos Latinos, muchas organizaciones urbanas latinoamericanas no podrían experimentar una propuesta de formación de este tipo.

“El MST siempre tuvo una cosa muy importante que es la relación teoría-práctica como un elemento de su formación y en ese sentido también es interesante la propuesta pedagógica de la escuela que es integrar las tareas colectivas de la comida, de la limpieza [...] o sea que no es sólo ir a estudiar y leer sino ir a hacer cosas colectivamente y también pensar en cómo se trabaja [...] todo eso de la relación teoría práctica que ya no está en los procesos de formación. Entre otras cosas porque los procesos de formación de las organizaciones por lo menos en Argentina, no sé en otros lugares, son muy urbanas, entonces no sé ni desde la posibilidad del tiempo extendido que se proponen la escuela, de convivencia [...] Entonces, en el contexto urbano es muy difícil pensar procesos de este tipo [...] el mundo campesino en la Argentina está lejos. Entonces el protagonismo de una organización campesina, de trabajadores sin tierra, es algo que impacta. Y la posición clasista del MST también impacta a los jóvenes de hoy” (Educatora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

El testimonio anterior también sirve para introducir otro aspecto que se destaca como un acierto en la propuesta, el hecho de que la metodología integre la formación en valores, principios y ética militante, la construcción de lo nuevo en el cotidiano de hoy. Que se cuestione y reflexione durante el curso sobre qué tipo de relaciones se construyen en el curso, qué tipo de relaciones construyes tú (particular) con el colectivo (totalidad) que tipo de valores, principios y ética pones tú en juego durante el curso, cuales pone en juego el colectivo en el que estas y como se da esa relación dialéctica. Todo ello hace que se trabajen aspectos subjetivos que la mayoría de participantes señalan como aspectos esenciales a ser trabajados en los procesos de formación política y que el curso da la oportunidad de trabajar, debatir, reflexionar conjuntamente sobre ello y ser más consciente de lo que provocamos y lo que nos provoca.

“Es un desafío hacer de la formación política un principio, un valor, una característica transversal y permanente en nuestro actuar como militantes y como organizaciones. En este sentido es un desafío poder garantizar que la formación política sea un acto consciente en nuestro ser y hacer [...] Estoy más que segura, de que los cursos de la ENFF contribuyen en el andar, y en el cumplimiento de estos desafíos” (Estudiante FF/ENFF, Turma 2014).

“Yo lo que me llevo es haber compartido y vivido con muchas otras personas y organizaciones, pero sobretodo personas, saber que sucede en la vida de cada uno, la vida tanto a nivel de militancia, familiar, personal y que las dimensiones humanas son iguales en cualquier lado del mundo, que a todos nos duele lo mismo, que nos atraviesa lo mismo, que tenemos los mismos miedos, las mismas limitaciones, los mismos vicios, las mismas miserias, eso...que somos humanos en cualquier parte del mundo. Eso es un aprendizaje. Otro aprendizaje relacionado con lo anterior es acá no te acomodas a una

única manera de vivir la vida, tenés que entrar en ese juego de, decir bueno... acá tengo que manejarme así, acá puedo ser más así... entonces ese aprendizaje de poder moverte según con quien estás, no dejando de ser vos y por eso mismo no siendo falso, y teniendo esta cintura que es parte de lo que marca en esto de la subjetividad, de entender al otro, y de dejarse interpelar por el otro, y conceder también” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 5 de julio de 2012).

El testimonio anterior, también introduce otro aspecto destacado como acierto por la mayoría de participantes es que la metodología sea una propuesta intensiva de convivencia prolongada, esto hace que el aprendizaje no sea solo de contenidos, incluyendo también prácticas, convivencia, conflictos, auto-conocimiento personal y construcción de lazos o vínculos que perduran tras los cursos.

“En Argentina son cientos los que pasaron por la escuela MST y yo creo que todos y todas llevan la marca de esas experiencias. Pueden ser más o menos críticos, pueden haberlo asumido más o menos, pero es una experiencia inolvidable muy marcante, en términos de vivencia y en términos de reflexión” (Educatora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

“Mi experiencia en la ENFF ha estado llena de descubrimientos y de aprendizajes diarios desde la asimilación de teorías políticas nuevas con un enfoque latinoamericano, la autodisciplina que me he creado con el fin de aprovechar cada momento, la organización del tiempo, y el hecho de compartir tu vida a todas horas y llevar una sana convivencia. La interculturalidad en la que se desenvuelve el curso es magnífica” (Estudiante TPL/ENFF, Turma 2013).

Muchas personas participantes antes de llegar al curso, sobre todo las/los militantes de organizaciones que habitualmente participan en los Cursos Latinos, llegan conociendo a grandes rasgos la propuesta, lo que se van a encontrar. Hay una especie de preparación previa realizada por las propias organizaciones asumida por militantes que ya han pasado por los cursos en años anteriores. Y esto se destaca como algo muy positivo por parte de la Escuela, porque facilita mucho la inserción en el proceso.

Como decíamos en el apartado anterior, la propuesta de los Cursos Latinos se ha ido ajustando a lo largo de las ocho ediciones sistematizadas en este trabajo. Hubo dos ajustes metodológicos realizados en el año 2010 que son valorados de forma muy positiva tanto por la escuela como por parte de las/los estudiantes y profesores por haber servido para mejorar la inserción en el proceso:

- Uno de estos ajustes fue la ampliación del tiempo dedicado al estudio de la propuesta metodológica, al funcionamiento y propuesta pedagógica de la ENFF y a definir la organicidad de la propia turma (grupo) del curso, a este proceso el MST lo llama *inserción orgánica* y se hace los primeros días de cada curso. En

el caso de cursos dirigidos a organizaciones Latinoamericanas, desde la ENFF se vio necesario dedicar más tiempo a este proceso de inserción en la escuela y en la metodología del curso para que la propuesta pedagógica se entendiese mejor y así generase menos tensiones y resistencias, con el paso de los años se ha visto que esta medida fue muy acertada y necesaria tal y como señalan muchos estudiantes.

- El otro fue compartir las Historias de vida en el Núcleo de Base (NB) durante la primera semana. De esta forma, cada participante en su NB socializa su experiencia de vida, sus hábitos, gustos, creencias, concepciones y visiones de mundo, funciones dentro de su organización, lo que hace, como vive y sus expectativas sobre el curso. Muchos participantes lo identifican como un momento muy importante, por ser un momento de “romper el hielo” un paso inicial necesario para ir construyendo lazos de compañerismo, amistad y autocuidados en el interior del NB y también para después poder ir construyendo una identidad colectiva del NB.

Principales límites y desafíos identificados en relación a la propuesta metodológica y pedagógica de los Cursos Latinos

A pesar de las potencialidades señaladas de los Núcleos de Base (NBs) para poner en diálogo la diversidad de las *turmas*, existen muchos límites y dificultades para que estos sean fluidos y para gestionar de forma pedagógica la tensión lógica que se genera en algunos momentos del curso en los NBs. Varios testimonios de la CPP de la escuela señalan que han identificado una tendencia clara en ese sentido, ya que los participantes de organizaciones del Cono Sur (Argentina, Uruguay, Chile, Brasil, etc.) colocan sus desacuerdos y propuestas en colectivo, debaten y gestionen con mayor facilidad los disensos, que las personas participantes que proceden de países de la Región Andina, sobre todo las personas participantes de origen indígena.

Aunque durante los Cursos Latinos de forma reiterada desde la CPP se insiste que los NBs son las instancias apropiadas para llevar las críticas, desacuerdos, sugerencias de mejora, etc., Muchas de las personas participantes no lo utilizan y optan por transmitir las críticas en otros espacios, lo cual a veces rompe la lógica de gestión de los conflictos de la propuesta metodológica, que consiste en tratar de profundizar los debates y las discusiones en los NBs, y en caso de dificultades para llegar a acuerdos solicitar ayuda o

intervención a la CPP. A veces, sobre todo los conflictos más graves, se abordan a través de las instancias de sus organizaciones una vez que regresan a sus países.

Algunos testimonios señalan límites o desafíos en cuanto a la escasa incorporación de espacios para trabajar desde lo lúdico o más momento para incorporar lo deportivo como otra forma de trabajo pedagógico, para aprender a través del cuerpo también en lo grupal.

“Yo creo que faltó en lo pedagógico, incorporar momentos y dinámicas lúdicas, deportivas como parte de la formación para trabajar lo grupal conjuntamente con algunos contenidos del curso, si se pudiera llegar a cuidar un poco más eso y garantizarlo de alguna manera, sería muy bueno” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 5 de julio 2012).

También se señalan límites en cuanto a la mecanización y cierta rutina de las místicas del inicio de los días que les hace perder parte de su potencial, también se señala la falta de creatividad, y en relación con todo ello, la falta de tiempo para prepararlas; Así como la falta de espacios de estudio de las teorizaciones que el MST ha realizado desde su experiencia de trabajo con las místicas. A pesar de que en la mayoría de las ediciones de los Cursos Latinos analizados ha habido algún espacio de taller o charla sobre la mística, se evalúa como escaso y a veces con una metodología expositiva. También se señala en varios testimonios como límite la falta de espontaneidad y de capacidad de la mayoría de turmas y de las CPPs para diversificar las formas de mantener la mística presente durante el día.

“El problema es que a veces en la Escuela se institucionaliza demasiado el espacio de la mística y también es cierto que se llega a cierta acomodación. Esa acomodación anestesia un poco las potencialidades de la mística, al ser un proceso creativo y vinculado a lo emocional, en cuanto aparece la rutina o la acomodación la mística no funciona. En los momentos de las mañanas hubo momentos en los que la mística se hizo presente, incluso a veces los momentos de los informes de lo que sucedía en cada país durante el curso, traían más mística que las místicas de los NBs que muchas mañanas eran una mera representación” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 1 de julio 2012).

“Si queremos mantener la mística durante todo el día como se propone es importante pensar y poner en práctica varias maneras de crear y hacer mística, ser más creativos y que sea algo realmente sentido, no sé aquí ha sucedido muchas veces que se hacían algunas cosas porque tocaba, casi por obligación, “hacer como si” no sirve para nada. En el juego sucede lo mismo, hacer como si juegas no sirve, se nota, le quita potencia. Con la mística sucede lo mismo” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 5 de julio 2012).

Varios testimonios también señalan como límite la tendencia a replicar en los diferentes países y realidades la metodología de los cursos de la ENFF, sin realizar un proceso propio de exploración de planteamientos políticos y pedagógicos, sin adaptar la propuesta a su realidad y necesidades de formación.

“Creo que hay que adaptar la propuesta de una mística o de una forma de trabajo de la subjetividad, la realidad del lugar. Y eso no siempre se ha hecho, digamos en el caso de nuestros compañeros. Entonces venían de los cursos de la ENFF y no sé, hacían un tipo de mística que era muy parecida y yo creo que igual es un debate que habría que hacer todavía de renovación de las concepciones de mística y tratar de atravesarlas un poco por otros formatos, de pensar la construcción de subjetividad, que es a lo que yo creo que apunta ese momento de la mística, desde lo afectivo o lo subjetivo, de una forma más creativa y adaptada a las diferentes realidades” (Educatora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

“Yo creo que necesitamos lugares como la ENFF en todos los contextos. Lugares donde la gente que queremos otro mundo, podamos vivenciar ese otro mundo de una manera intensa, por un tiempo prolongado, para comprobar que es posible hacerlo y también comprobar que es difícil llevarlo a la práctica, porque en cierta forma reproducimos lo que queremos cambiar, somos imperfectos, llevamos nuestras miserias a costas. Pero es indispensable pensar en la lógica de la adaptación, e incluso ir más allá de ella, inspirarnos en la Florestan en cosas como generar procesos y espacios de formación permanente, intensiva, de convivencia, vivenciar relaciones humanas y sociales alternativas, no subordinar lo intelectual a lo manual, ni lo manual a lo intelectual, no subordinar lo militante al conocimiento legitimado ni al contrario, son cuestiones que te dan pistas para pensar, pero ahí está la capacidad de las y los militantes y de cada organización para ser capaces de leer el momento, las necesidades organizativas y del contexto y construir procesos acordes con eso” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 4 de marzo de 2015).

También se identifica como un desafío la necesidad de adaptar todavía más la propuesta de los Cursos Latinos de la ENFF a las necesidades de formación políticas que el actual momento histórico requiere ya que algunas cuestiones siguen ancladas a las necesidades de formación que existían décadas atrás: nuevo perfil de militante, la nueva configuración de la clase, las nuevas coyunturas imponen otras necesidades de formación diferentes a las décadas anteriores. Varios testimonios señalan que el ritmo de adaptación de la propuesta a esas nuevas necesidades es demasiado lento, uno de los testimonios del profesorado lo expresa así:

“La coyuntura latinoamericana cambió, la configuración de la clase cambió con las transformaciones promovidas por el capital en la región y no estamos adelantándonos a eso, un poco seguimos con el análisis de una coyuntura que ya no existe, de unos años atrás, en momentos de inflexión como este, los educadores y los educandos están aprendiendo casi juntos [...] necesitamos pensar en el perfil de militante que llega a hacer el curso, necesitamos tener una visión más precisa de esas características para preparar el curso mejor, saber cuáles son las necesidades de formación de este período, sea en la cuestión temática, sea en la cuestión de prácticas” (Profesora/ENFF, entrevista personal, 18 de junio de 2012).

4.3. En relación al acompañamiento político pedagógico.

Principales aciertos/avances identificados.

Varios testimonios señalan que la ENFF/MST a través del acompañamiento realizado por las Coordinaciones Político Pedagógicas (CPPs) de los cursos latinos, identificó varias necesidades específicas de las *turmas latinas*. Debido a las características propias de las *turmas latinas* (por la gran heterogeneidad de países, organizaciones, etnias, idiomas, que aglutinan) se detectó la necesidad de hacer ajustes en la propuesta de los cursos (de criterios de convivencia, criterios de disciplina, etc.), siendo necesario realizar un acompañamiento político pedagógico del proceso más intenso, más cercano, que el que se realiza en los cursos realizados en la ENFF para los y las militantes del MST.

Se valoran muy positivamente las intervenciones o devoluciones que las CPPs de los Cursos Latinos hacen a las *turmas*, a través de lecturas pedagógicas del proceso que se está viviendo, o propuestas de ejercicios para trabajar situaciones de tensión o conflicto que surgen en el desarrollo del curso.

Debido a que ya son muchas ediciones de Cursos Latinos desarrolladas (en el momento de realizar esta sistematización eran 8 ediciones) y a pesar de que a veces las CPPs no están formadas por las mismas personas de una edición para otra, existe una experiencia acumulada en la preparación y acompañamiento político y pedagógico de este tipo de cursos. En este sentido, desde el profesorado y desde la propia coordinación de la ENFF se ha identificado la necesidad de mantener al menos dos personas de la CPP de una edición a otra, para garantizar la historicidad del proceso y la experiencia acumulada a nivel político y organizativo de los Cursos Latinos.

También se valora como un acierto por parte de la coordinación de la escuela, profesorado colaborador y estudiantes, que en las últimas ediciones de los Cursos Latinos, concretamente desde 2013, se hayan incorporado militantes de otras organizaciones latinoamericanas a las CPPs de los Cursos Latinos.

Principales límites y desafíos identificados en relación al acompañamiento político pedagógico.

La ENFF en sus ejercicios de crítica y auto-crítica internos, reconoce el límite de no haber conseguido garantizar siempre el acompañamiento político pedagógico que cada edición necesitaba, por diferentes motivos: falta cuadros disponibles y con experiencia en formar parte de una CPP de estas características (idioma, complejidad del proceso por su heterogeneidad en cuanto a organizaciones sociales, etc.), mecanización del acompañamiento político pedagógico, rotación de las personas de la ENFF perdiéndose parte de la experiencia acumulada de ediciones anteriores, ampliación de las actividades y cursos de la Escuela que sobrecargan a los cuadros con experiencia en CPP de *turmas latinas*, etc.

También se reconocen otros límites como en el acompañamiento de los cursos latinos como: no se ha conseguido cumplir la planificación/programación de los contenidos en varias ediciones; en varias ediciones ha quedado difuminada la línea y concepción teórica del curso porque el orden de los temas dependía más de la agenda de las/los profesoras voluntarias/os que de la lógica y necesidades del proceso pedagógico; y no siempre se consigue profesorado y personas de la CPP bilingües y algunas clases se imparten en portugués.

4.4. En relación a los contenidos teóricos y profesorado colaborador de los Cursos Latinos.

Principales aciertos/avances identificados

Se identifica como algo muy positivo que los jóvenes líderes de movimientos sociales tengan la oportunidad de estudiar el pensamiento teórico marxista y profundizar en la perspectiva de la lucha de clases. Varios testimonios destacan que en el caso de los militantes urbanos, muchos de ellos universitarios, debido a la hegemonía posmoderna en la academia desconocen las teorías marxistas y sus marcos analíticos. Otros testimonios también destacan la importancia de incorporar y recuperar a través de los cursos y de la ENFF el pensamiento de autores/as marxistas que trajeron al marxismo latinoamericano muchas temáticas y debates que son muy importantes para este tipo de cursos y procesos de formación, como Gramsci, Rosa Luxemburgo, Mariátegui, etc.

“La posición clasista del MST impacta. Porque ha habido tal predominio de la posmodernidad en las formaciones ideológicas de la última década, aunque a mí igual me genere cierta, prevención levantar lo clasista al margen de lo anti patriarcal, lo

colonial y creo que a veces existe esa disociación en los cursos. Pero a pesar de eso valoro que se instale el debate del clasismo a contramano de la posmodernidad que es lo hegemónico, al menos en la academia. Y la verdad que muchos de los militantes de las organizaciones urbanas pasan por la academia, aunque sea un movimiento piquetero, desocupados y desocupadas pero tienen estudios universitarios. Entonces esa cultura de la posmodernidad atravesó a los movimiento [...] Entonces, a pesar de que falta todavía reforzar más la idea de mirar simultáneamente todas las relaciones de poder existentes, creo que instalar el debate y análisis de la realidad desde una mirada clasista me parece que es un aporte que ha hecho el MST” (Educatora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015)

También es evaluado de forma muy positiva por parte de los estudiantes que se trabajen los contenidos teóricos de forma individual y colectiva, y a través de diferentes formatos y lenguajes que más allá de la transmisión de conocimiento a través de clases expositivas conjuguen: clases expositivas con debates, ejercicios prácticos, salidas y visitas a experiencias, participación en manifestaciones o actos reivindicativos, películas, lenguajes artísticos, etc. En ese sentido, uno de los ajustes de la propuesta en función de los aportes y evaluaciones de los participantes, fue incluir en las ediciones de 2011 los Círculos Literarios en la programación de los cursos Latinos, al inicio de cada semana, como forma de introducir cada unidad temática a través de talleres de lectura e interpretación de cuentos. Los Círculos Literarios son muy bien valorados por los y las estudiantes entrevistados/as, se destaca que han propiciado un rico intercambio cultural entre los participantes y la comprensión de la realidad y de la historia latinoamericana a través de la literatura.

Diversos testimonios destacan también que los Cursos Latinos son una oportunidad para que los militantes accedan al conocimiento ya que en el día a día, las urgencias y tareas diarias, no dejan tiempo para estudiar la coyuntura, analizar la realidad, y pensar estrategias de intervención. Tener tiempo para dedicarlo a la lectura y estudio intensivo es algo muy valorado por los/las estudiantes de estos cursos.

“Generalmente las tareas cotidianas dificultan la posibilidad de realizar análisis más profundos y amplios. Además la ENFF motiva a la formación y el estudio riguroso como aspectos fundamentales para conseguir una militancia comprometida. La ENFF es una valiosa oportunidad para que las organizaciones, campesinas, indígenas y urbanas puedan acceder al conocimiento, para poder desarrollar con mayor claridad las tácticas y definir estrategias articuladas” (Estudiante FF/ENFF, Turma 2014).

Que los contenidos del curso, no se limiten a contenidos teóricos y que la programación incluya el estudio de metodologías pedagógicas, incluso la que está conduciendo el propio curso, se valora de forma muy positiva por todas las personas entrevistadas.

Otra cuestión identificada como un acierto es el hecho de que la ENFF haya tenido la capacidad de ir incorporando temáticas demandadas por los participantes de ediciones anteriores o que edición tras edición de una u otra forma, se hacía evidente que tenían que estar de una u otra forma (cuestión indígena, feminismo, etc). Es el caso, por ejemplo, de la asignatura Marxismo y Cosmovisiones indígenas en América Latina, incluido en la programación del curso TPL a partir de 2011 e impartido por un educador del Comité de Unidad Campesina (CUC) de Guatemala.

También se valora de forma muy positiva y necesaria que el profesorado de los cursos sea voluntario y sea plural no solo en cuanto a perspectivas científicas, abordando los contenidos de forma multidisciplinar, sino fundamentalmente se valora como un acierto que el equipo docente este compuesto, en la medida de lo posible, por profesorado universitario y educadores y educadoras populares, tratando de garantizar la presencia de profesorado de diferentes países de América Latina.

Principales límites y desafíos identificados en relación a los contenidos y profesorado.

Uno de los límites identificados es que los contenidos y debates se centren demasiado en la lucha de clases y teorías marxistas, en detrimento de otras perspectivas teóricas sobre las relaciones de poder que se consideran igualmente importantes (feminista, colonial, etc.). Por tanto, se señala como desafío conseguir equilibrar los contenidos teóricos de la propuesta de forma que atiendan con la misma importancia a todas las relaciones de poder y formas de opresión.

Otro límite señalado por muchos de los y las estudiantes que han pasado por estos cursos es que la programación es demasiado amplia y no da tiempo a profundizar en los debates y temas propuestos, generándose a veces una sensación de superficialidad al tratar los temas.

“Tenía la expectativa de aprender sobre historia política de las resistencias populares, quería estudiar filosofía y teoría de la organización política, fueron temas tratados esta semana. Entendí que aquí no tenemos tiempo para profundizar, va a depender de que yo organice con mi movimiento una secuencia después del curso para dominar más esas teorías, tan importantes para enfrentar el capitalismo” (Estudiante TPL, Turma 2013).

Se identifica también como desafío incorporar una perspectiva más crítica hacia la historia de los movimientos sociales y los procesos revolucionarios Latinoamericanos, tal y como señala una de las Educadoras que colabora con los cursos Latinos de la ENFF desde el principio:

“Es necesario incorporar una mirada más crítica de nuestra historia para entender mejor los poquitos triunfos y las muchas derrotas. Para no caer en el embellecimiento e idealización de la historia. Estudiar el acumulado histórico de las luchas y pensadores críticos latinoamericanos, reflexionando críticamente sobre ellas para extraer aprendizajes que contribuyan a enfrentar los desafíos actuales y no para idealizarlas o reproducir dogmatismos” (Educatora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

Otro límite identificado por parte del profesorado, es la dificultad que implica lidiar con los diferentes niveles de formación de los participantes para abordar los temas.

“Dificultades de lidiar con las diferentes formaciones de los educandos, en muchos casos no sabemos hacerlo, realmente hemos tenido problemas, a veces con militantes cuya destreza y falta de hábito de lectura no corresponden a la expectativa con que las aulas son preparadas, la figuración que nos hacemos de los educandos no siempre es acertada” (Profesora/ENFF, entrevista personal, 18 de junio de 2012).

Se identifica como un límite que en el profesorado encargado de dinamizar las aulas, predomine el profesorado universitario, de clase media, cuyo método de enseñanza está cargado de las marcas y formas academicistas (educación bancaria) que se distancia de la metodología de Educación popular que caracteriza al resto de la propuesta. En ese sentido es necesario matizar que la ENFF depende de profesorado voluntario, en su mayoría universitarios que aunque sean próximos a las organizaciones populares, no abandonan los métodos pedagógicos tradicionales de clases expositivas donde predomina la transmisión de contenidos. Esto es reconocido como un límite por parte de la CPP y de la ENFF y señalado también por las y los estudiantes de todas las ediciones de los cursos, tal y como señalan estos dos testimonios:

“Las clases en contenido teórico son muy buenas, está faltando el desarrollo pedagógico, en pocas palabras que pueda tener una asimilación a lo que es la educación popular” (Estudiante TPL/ENFF, Turma 2013).

“Hay clases con los maestros que son aburridas y pesadas, mucha ponencia y poca metodología de educación popular, esos profesores tienen una característica más academicista, hablan mucho y todo en tiempo. Tener en cuenta que el contenido no está solo plasmado en el programa académico sino en lo que discutimos en nuestras relaciones, prácticas, nosotros también tenemos conocimiento para dialogar con lo maestro” (Estudiante TPL/ENFF, Turma 2013).

Las limitaciones económicas hacen que la mayoría de veces no se puedan traer educadores de otros países y formadores de otras organizaciones, aunque a veces se consigue.

4.5. *En relación a la incorporación de debates feministas y participación de mujeres y hombres.*

Principales aciertos/avances identificados

Se identifica como un avance la inclusión de los talleres y debates de género y feminismo en la programación de los Cursos Latinos, dinamizados por educadoras de la Fundación Rosa Luxemburgo, pañuelos en rebeldía, SOF-Brasil, MST, etc.

En la convocatoria que envía la ENFF a las diferentes organizaciones para enviar militantes cada año a los Cursos Latinos, se solicita que se cuide la paridad de género en el envío de militantes. A pesar de ello los hombres siguen siendo mayoría en términos absolutos, desde el año 2011 las *turmas* avanzan hacia una mayor equidad de género, e incluso ha habido ediciones del curso TPL (2011 y 2013) con mayoría de mujeres.

Principales límites y desafíos identificados en la incorporación de debates feministas y participación de mujeres y hombres.

A pesar de los pequeños avances, muchos testimonios recogidos señalan como un gran límite que los temas de género no tengan un mayor protagonismo en las programaciones de los cursos latinos, que no se estudie profundamente la teoría y la práctica feminista, que la formación política de los cursos no incorpore el análisis del patriarcado como opresión articulada al sistema capitalista. En definitiva que los debates de las desigualdades de género y de las violencias que reproducen el patriarcado como sistema de opresión fundamental para entender la realidad, queden relegados a una mañana o una tarde de la programación, o a espacios complementarios o secundarios de la misma. Esta cuestión aparece de forma recurrente en las evaluaciones de las y los participantes y permanece el desafío de que estas evaluaciones tengan un mayor impacto en los ajustes de la propuesta.

“Es necesario pensar la formación como ese movimiento dialéctico que integra teoría y práctica. La formación política debe contemplar e incluir la dimensión pública y privada de la vida, lo colectivo, pero también lo personal porque lo personal es político y lo político es colectivo. Es necesario que la formación tenga una mirada plural que contemple una mirada del género que rompa con una perspectiva eurocéntrica elitista y patriarcal” (Estudiante TPL/ENFF, Turma 2013).

“Algo que se problematizó en varias oportunidades es hasta donde la mirada feminista atraviesa, o no las distintas temáticas, en qué espacio real se da el tema de la crítica del patriarcado y de las resistencias de los movimientos feministas, qué miradas sobre la sexualidad, sobre la vida cotidiana [...] sé que es un tema de debate permanente dentro

de los grupos, de las evaluaciones. Sé que ha habido cambios también, sé que se buscan maneras de realizarlo y también sé que es algo que está en movimiento” (Educatra colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

4.6. En relación al impacto de los cursos en las organizaciones y países de origen.

Principales aciertos/avances identificados

Muchas organizaciones que participaron de los debates y seminarios que gestaron la idea de realizar cursos de formación política regionales, colaboraron en las primeras ediciones, siendo el vínculo con otras organizaciones en su país, para divulgar las convocatorias y realizar una especie de preparación previa, explicando la propuesta, la programación, etc. Esto se señala como una cuestión que fue un acierto para difundir los cursos en los países inicialmente.

“En ese momento el vínculo que yo tenía ya con el curso y con la Florestan diría, era hacer llegar la convocatoria a distintas organizaciones, y después claro, participar en algunas charlas, pero no era tanto la discusión del contenido de la metodología sino, más bien garantizar que llegasen las convocatorias de los cursos, o sea, el vínculo [...] teníamos responsabilidad sobre los compañeros/as que iban, nos juntábamos previamente, después de unos años en realidad ya cada organización había tejido sus relaciones” (Educatra colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

En repetidas ocasiones se afirma que los cursos latinos cumplen una función motivadora, que oxigena y estimula a las organizaciones, marcan positivamente a los militantes que pasan por ellos y además ha llevado a que muchas organizaciones construyan sus propios procesos de formación política.

“Los compañeros que pasan por los cursos del MST y particularmente por la Florestan, tienen un sello particular. Vuelven de otra manera, todos volvemos de otra manera, mirando la realidad de otra manera, y oxigenas la organización donde estas, les da vida, les hace cuestionar y discutir algunas cosas de la propia organización en función de la vivencia de los cursos, hacer aportes, proponen cambios, plantean nuevas posibilidades de alianzas, entre otras cosas” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 4 de marzo de 2015).

En relación a lo anterior, también encontramos varios testimonios que destacan que muchas organizaciones tras conocer la experiencia han asumido la formación política como prioridad estratégica y que la ENFF se ha convertido en una referencia en materia de formación política y pedagógica para muchas organizaciones; pero se insiste también tanto desde la CPP de la Escuela como desde varios testimonios de profesores y estudiantes en la necesidad de que cada organización tiene que construir sus propios formatos políticos y pedagógicos en función de sus realidades y estrategias de lucha.

“Hay una cosa histórica que aportó [la ENFF] que es recuperar la necesidad de la formación política [...] la idea de hacerlo colectivamente llevo a que muchas organizaciones empezaron a armar sus propios cursos de formación [...] muchas al estilo y semejanza del MST cosa que a mí no me parece lo más interesante, porque creo que realmente ellos lo hicieron desde su experiencia, pero es bueno que cada organización discuta sus formatos políticos y pedagógicos” (Educatora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

Otra de las ideas más recurrentes es que las organizaciones que envían militantes se fortalecen a través de las formaciones que imparte la ENFF, sobre todo aquellas que no tienen espacios, ni tiempo, ni recursos necesarios para formar a sus cuadros. Además se señala que es una formación que responde a las necesidades de las organizaciones populares y que a través de los cursos se construyen vínculos o puentes con organizaciones de otros países.

“Muchas veces por las mismas dinámicas organizativas y de trabajo, no nos sentamos a pensarnos las necesidades y vacíos formativos que nuestras organizaciones tienen, y tampoco paramos a analizar la realidad que nos rodea y a la que nos enfrentamos, y considero que esa es la invitación y oportunidad que nos brinda la ENFF. Los Cursos Latinos nos han ayudado a comprender la necesidad y la importancia de la formación política” (Estudiante FF/ENFF, Turma 2014).

“La ENFF y los cursos latinos además de aportar a las organizaciones latinoamericanas una formación crítica y de muy alto nivel, aprendes un método, una forma de hacer que es coherente con los principios que estamos queriendo llevar adelante, a pesar de todos sus límites, no tenemos otro espacio como ese. Además es un lugar que los militantes y organizaciones de América Latina tienen para encontrarse y cruzar puentes. Yo te diría que las conexiones internacionales que tenemos en mi organización y de los lugares donde yo milito aquí en Uruguay, los puentes internacionales todos pasan por la ENFF” (Estudiante FF/ENFF Turma 2012, entrevista personal, 4 de marzo de 2015).

Varios testimonios señalan que muchas organizaciones realizan sesiones o encuentros para que los alumnos socialicen los aprendizajes del curso a su vuelta de la ENFF, una especie de volcado o devolución de la formación a nivel interno (contenidos, metodología, articulaciones, contactos, experiencias de otras organizaciones participantes) que es un compromiso que se asume antes de ir a la ENFF.

“Mi organización desde el año 2007 envía militantes para estudiar en el curso, todas al regresar para Paraguay, llegan a la oficina de CONAMURI en Asunción para hacer el informe de la experiencia. Donde queda la documentación, programas, cuadernos, copia del CD con la memoria, fotos de ENFF y turma, toda la documentación y registros son socializados con los nuevos del año próximo. Hecha la preparación en Asunción antes de embarcar para el curso de MST. Yo llegué con informaciones previas de lo que pondría encontrar, las cosas están de acuerdo entre lo hablado y lo que encontré acá” (Estudiante TPL/ENFF, Turma 2013).

Otra de las cuestiones que se identifican como algo positivo que aportan los Cursos Latinos de la ENFF a las organizaciones participantes es que muchas organizaciones

envían militantes con la tarea de conocer y aprender la metodología pedagógica y organizativa del curso y de la Escuela y también con la tarea de aprovechar la estancia en la ENFF para generar alianzas, e intercambiar ideas con otras organizaciones de su país y del continente sobre como desenvolver procesos de formación política en sus países y organizaciones.

La continuidad temporal de los Cursos Latinos también es identificada en repetidas ocasiones como algo muy importante que permite seguir avanzando y mejorando la propuesta, y tal y como puede comprobarse en el apartado donde se presenta el balance de participación en el periodo analizado, en muchos países ya son un número considerable de militantes, de varias generaciones, que han pasado por la ENFF. Varios testimonios recogidos señalan que esto está teniendo consecuencias e impactos positivos, tanto a nivel intra-organizacional como inter-organizacional, como por ejemplo pensar en la posibilidad de organizar procesos de formación conjuntos en los países, tal y como señala el siguiente testimonio.

“Hay muchos compañeros y compañeras que fueron a los cursos de la Florestan y que hoy son parte de los movimientos, entonces sabemos que se pueden hacer cosas comunes. Si vos a cualquier compañero, a cualquier organización de estas, que ya tienen una cierta trayectoria en los cursos, les decís, bueno, queremos hacer una experiencia de educación colectiva en conjunto, en la cabeza tienen el curso latino porque lo vivieron o porque algún compañero o compañera de ellos ya lo vivió. Antes en la Argentina era imposible pensar compartir un proceso de formación [...] Esta experiencia de los cursos ya por años, por eso decía para mí lo de los años es muy importante porque nos da la posibilidad de pensar procesos de escuela o de cursos compartidos, en estos momentos por lo menos 3 cursos de formación política en la Argentina, los estamos haciendo conjuntamente entre distintas organizaciones” (Educatora colaboradora de la ENFF, entrevista personal, 24 de febrero de 2015).

Principales límites y desafíos identificados en relación al impacto de los cursos en las organizaciones y países de origen.

Hasta la fecha, no se ha realizado por parte de la ENFF una evaluación del impacto de los cursos en las organizaciones participantes de forma amplia y sistematizada. Aunque se identifica como necesario, todavía no ha sido posible realizarlo, por lo que se identifica como desafío a ser abordado en los próximos años.

Varios testimonios también señalan como un límite, la falta de recursos económicos de sus organizaciones, para que los participantes de estos cursos puedan reproducir la formación en sus organizaciones y países o desarrollar planes de formación que lleguen a formular durante el curso. Es decir las organizaciones cuentan con militantes formadas

y formados, pero no cuentan con los recursos necesarios para hacer una formación interna.

Hasta aquí la identificación de aprendizajes que se desprende del análisis de la documentación revisada. Entendemos que este ejercicio de identificación de aprendizajes es una contribución más al proceso colectivo de identificación y socialización de aprendizajes que las organizaciones de LVC llevan años realizando. Tal y como señala Rosset (2015), a través del diálogo de saberes y el intercambio de experiencias que se produce entre las organizaciones de LVC, se está produciendo un proceso de aprendizaje mutuo entre las organizaciones de LVC entorno a las experiencias de formación política y agroecológica a partir de la sistematización de las mismas, que propicia la identificación y socialización tanto de los avances como de los límites y desafíos encontrados. Según Batista (2014) y Rosset (2015) este proceso colectivo de sistematización de experiencias de formación también está posibilitando la identificación de una serie de elementos y principios político pedagógicos que son comunes o transversales pero que en cada experiencia formativa (curso, escuela, o actividad) se concretan de una forma diferenciada, conformando una pedagogía campesina emergente y diversa (Batista, 2014, Rosset, 2015).

En este sentido, tal y como hemos expuesto en el capítulo 2 y como hemos tratado de mostrar empíricamente en este cuarto capítulo, diferentes experiencias educativas desarrolladas por organizaciones de la CLOC-Vía Campesina, y de forma destacada por el MST se han convertido en referenciales en América Latina y en otras regiones. La ENFF del MST es una de estas experiencias con proyección internacional y por ello queríamos conocer empíricamente con más profundidad su experiencia pedagógica en este proceso de investigación. El MST a lo largo de su historia ha disputado sentidos y prácticas educativas confrontando el modelo educativo hegemónico, construyendo con sus aciertos y sus límites, experiencias educativas alternativas basadas en una matriz formativa integral, campesina y popular, y en una concepción de educación, de escuela y de universidad contrahegemónicas.

Los Cursos Latinos de la ENFF a pesar de sus límites, son un semillero vivencial, una forma de compartir el método pedagógico construido por el MST a través de la experiencia de la ENFF, con otras organizaciones y movimientos sociales de América Latina. Otra de las grandes contribuciones que hace la ENFF a todas las personas que pasan por la escuela es transmitir con su praxis la importancia de aprender del acúmulo histórico de otros procesos y organizaciones que han construido sus metodologías

pedagógicas (tal y como ha hecho el propio MST y como hemos expuesto en el capítulo 3) teniendo siempre presente que no existen recetas metodológicas, sino ejemplos metodológicos que necesariamente son dialécticos. Cada organización tiene que explorar sus *pedagogías específicas*, sus propios planteamientos metodológicos y pedagógicos, ya que son las condiciones objetivas y subjetivas de cada momento histórico y de cada territorio las que determinan las necesidades para el fortalecimiento organizativo y para el avance de las propuestas y estrategias definidas por cada organización para enfrentar en mejores condiciones la disputa territorial material e inmaterial, y en definitiva el avance de sus agendas de resistencia y transformación social emancipadora.

Como decíamos anteriormente en el marco de este proceso de investigación conocer de forma empírica durante el trabajo de campo en Brasil la experiencia de la ENFF y describir y analizar cómo se lleva a la práctica su método pedagógico tanto en cursos no oficiales internacionales (en el presente capítulo) como en cursos oficiales donde se relaciona con la institucionalidad educativa (como veremos en el capítulo 5) ha sido un aporte empírico muy importante, ya que todo ello ha servido de inspiración para el diseño y puesta en marcha del curso Baserritik Mundura en el País Vasco (experiencias a la que dedicamos el capítulo 6).

CAPÍTULO 5.

EL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA ENFF EN UN CURSO DE POSGRADO: EL RESIDENCIA AGRARIA DE LA UNIVERSIDAD DE BRASILIA.

*No acepten lo habitual como cosa natural,
pues en tiempos de confusión generalizada,
de arbitrariedad constante,
de humanidad deshumanizada,
nada debe parecer imposible de cambiar.*

Bertolt Brecht

Como veíamos en capítulos anteriores el ámbito de los saberes y la construcción de conocimiento, lo formativo/educativo, ha sido identificado como un territorio inmaterial a disputar, un ámbito de lucha prioritario y estratégico para las organizaciones de LVC. Por ello más allá de desarrollar formaciones no oficiales o propias, la disputa de territorios educativos oficiales cada vez ocupa un lugar más importante en el quehacer de los movimientos y organizaciones que forman parte de LVC.

En el capítulo 2 de este trabajo veíamos por qué definió LVC la formación como una de sus líneas políticas estratégicas claves para realizar en mejores condiciones la disputa territorial (material e inmaterial). También veíamos cómo fue el proceso de debate y discusión sobre el carácter y las necesidades de formación de LVC, mostrando que dicha disputa se lleva a cabo a través de experiencias que se construyen en base a concepciones, sentidos y prácticas educativas contrahegemónicas que buscan el fortalecimiento organizativo, el avance en la territorialización de su agenda y estrategias de lucha; así como disputar la hegemonía en el sentido común para poder enfrentar la apropiación del sistema agroalimentario por parte del poder corporativo y superar las múltiples subordinaciones que sufre el campesinado.

También señalábamos que la experiencia educativa del MST ha sido una de las más destacadas dentro de LVC, siendo su propuesta pedagógica una referencia muy relevante para la construcción de procesos de formación y escuelas por otras organizaciones de LVC. Su experiencia educativa ha sido referencial a nivel pedagógico y metodológico pero también ha sido un aporte fundamental dentro de LVC para pensar la disputa de territorios educativos en clave de disputa epistémica. El MST a lo largo de su historia ha disputado concepciones, sentidos y prácticas educativas (tanto en procesos propios, como en procesos desarrollados en colaboración con instituciones educativas oficiales) construyendo experiencias educativas alternativas basadas en una pedagogía contrahegemónica de matriz popular y campesina, que confronta y disputa territorios educativos con el modelo educativo (unidireccional, utilitarias, cartesiano, competitivo, etc.) actualmente hegemónico en los centros educativos públicos.

En el marco de este trabajo entendemos que profundizar teórica y empíricamente en la experiencia educativa del MST puede aportar muchos aprendizajes a tener en cuenta por otras organizaciones de LVC que también construyen procesos de formación propios y en colaboración con instituciones educativas oficiales en sus contextos. En ese sentido, una de las experiencias referenciales para las organizaciones de LVC es la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST. Por ello, y por las posibilidades que se fueron generando durante el trabajo de campo en Brasil, decidimos analizar de forma empírica cómo se lleva a la práctica la propuesta pedagógica del MST a través de la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Es decir, teniendo en cuenta la naturaleza y el carácter dialéctico de la propuesta pedagógica del MST, queríamos analizar cómo la ENFF ha generado una nueva síntesis pedagógica adaptada a su realidad escolar, que además se adapta a las particularidades de cada curso en concreto. En el marco de este trabajo de investigación nos parecía interesante seleccionar para dicho análisis una experiencia de *curso no oficial* desarrollado en la propia ENFF (capítulo 4) y otra experiencia de *curso oficial* desarrollado por la ENFF en colaboración con una universidad. Como se señalaba anteriormente, la ENFF desarrolla cursos oficiales de diferentes tipos (grado y posgrado) con más de 40 universidades. Todas estas experiencias de formación se suman a muchas otras, desarrolladas por otras organizaciones y escuelas campesinas tanto en Brasil como en otros países de América Latina, Centro América y el Caribe. Todas estas experiencias forman parte de la disputa territorios educativos oficiales de nivel superior, que muchas organizaciones de LVC asumen como línea de trabajo estratégica (ver capítulo 2 y 3).

Durante el trabajo de campo en Brasil, tuve la oportunidad integrar el equipo de Coordinación Político Pedagógica (CPP) de uno de los cursos oficiales desarrollados por la ENFF, por lo que he podido conocer de forma etnográfica y vivencial cómo se concreta el método pedagógico de la ENFF en un curso desarrollado en colaboración con una universidad pública, siendo parte de esta experiencia durante su fase de diseño (2012) y también durante su desarrollo (2013-2015).

Por ello de los diferentes cursos oficiales que desarrolla la ENFF con diferentes universidades, dedicamos el presente capítulo a describir y analizar la experiencia de un *curso oficial* de posgrado llamado “Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo”. Un curso vinculado al programa de posgrado en Medio Ambiente y Desarrollo Rural de la Facultad UnB Planaltina (FUP) de la Universidad de Brasilia (UnB), que fue promovido y desarrollado por el grupo de investigación *Modos de Producción y Antagonismos Sociales (MPAS)*²⁰⁵ de la Universidad de Brasilia; en colaboración con la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) a través de una subvención pública del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) y del Programa de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA/INCRA), como veremos en las siguientes páginas.

A partir del análisis de la documentación e información recopilada sobre el programa Residencia Agraria (Molina, 2009; Molina y Jesus, 2010; Michelotti, 2012; Molina et al. 2014, 2017) y la documentación e información etnográfica recogida durante mi participación y observación directa, trato de describir esta experiencia y realizar un ejercicio reflexivo y crítico para identificar elementos empíricos que nos ayuden a responder las siguientes preguntas: **¿Cómo se desarrolla la propuesta pedagógica de la ENFF en un curso oficial realizado en un campus universitario? ¿Qué aprendizajes se desprenden de la experiencia del curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia?**

²⁰⁵ Grupo de investigación creado en 2011 con sede en la Facultad UnB Planaltina (FUP) de la Universidad de Brasilia y reconocido por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil. El MPAS reúne a investigadores/as y estudiantes de posgrado de diversas disciplinas y diferentes trayectorias de militancia en movimientos sociales populares con el propósito de fortalecer el vínculo orgánico entre universidad y movimientos sociales desde una perspectiva multidisciplinar a través de tres líneas de investigación: 1) Hegemonía, industria cultural y agronegocio, movimientos sociales y contrahegemonía; 2) Conexiones entre cuestión agraria, raza, género y clase; 3) Cultura política, formación, arte y educación. Formo parte del MPAS como investigadora colaboradora extranjera desde el año 2012 a partir de mi estancia de campo en Brasil y mi colaboración en la coordinación del curso Residencia Agraria de la UnB, participando también en diferentes publicaciones académicas realizadas por este grupo de investigación en el marco de este curso. Para más información sobre este grupo de investigación ver <https://modosdeproducao.wordpress.com/>

Por tanto, el objetivo que nos planteamos en este capítulo es doble; por un lado, describir cómo la ENFF lleva a la práctica su propuesta pedagógica a un campus universitario, destacando los aspectos metodológicos y pedagógicos más significativos de esta experiencia concreta; y por otro lado, identificar y analizar algunos de los aprendizajes que se desprenden de la misma, considerando tanto sus avances y posibilidades como sus límites y desafíos. Para la identificación de aprendizajes tomamos como referencia los siguientes ejes de problematización; la incorporación de metodologías pedagógicas campesinas y populares al ámbito universitario; y la relación entre universidad, construcción de conocimiento, movimiento campesino y sus luchas en los territorios.

Para ello organizamos el capítulo en 3 apartados. En el primero realizamos una aproximación a los antecedentes históricos de la experiencia analizada, para entender cómo el programa Residencia Agraria ha tratado de llevar los fundamentos filosóficos y metodológicos de la Educación del Campo (nivel de grado) a las formaciones de nivel de especialización (posgrado); al tiempo que ha tratado de aproximar a la universidad a diferentes agentes sociales que trabajan en las áreas rurales, fomentando así el acercamiento y el diálogo de diferentes formas, espacios y sujetos de producción de conocimiento. En el segundo apartado se realiza una contextualización del curso presentando sus propósitos fundamentales así como el diseño de su estrategia y propuesta pedagógica. Se presentan y analizan los perfiles de las y los estudiantes que realizaron el curso. Se describe y analiza la propuesta pedagógica del curso y de qué forma tanto su estructura organizativa como su metodología incorpora y adapta la metodología pedagógica de la ENFF a un curso universitario de posgrado desarrollado en un campus universitario; profundizando en cuestiones como la construcción del ambiente educativo y el acompañamiento político pedagógico del proceso. También se presentan las innovaciones organizativas y pedagógicas realizadas en esta experiencia concreta para tratar de fortalecer los vínculos con los territorios populares y campesinos a través del proceso formativo, a través de la alternancia y una organicidad específica para los Tiempos Comunitarios, así como algunas cuestiones destacables relacionadas con la mística en esta experiencia. Cerrando el capítulo con un tercer apartado dedicado a analizar los principales aprendizajes que se desprenden de esta experiencia, tanto de sus aciertos y desbordes, como de los límites y desafíos identificados en el desarrollo del mismo.

Tal y como señalábamos anteriormente, entendemos que el análisis crítico de los aprendizajes que se desprenden de esta experiencia, además de contribuir a los objetivos de este trabajo de investigación, pueden ser de utilidad para futuras ediciones del mismo y también para otros cursos oficiales o formales que se desarrollen en diferentes universidades en colaboración con agentes sociales; ya que aporta algunas ideas y posibilidades que puedan contribuir a la búsqueda de soluciones de los diferentes límites y desafíos que enfrentan este tipo de cursos al disputar sentidos y prácticas educativas dentro de la institucionalidad. Con todo ello tratamos de contribuir a la reflexión crítica, el debate y el análisis de experiencias de formación desarrolladas con pedagógicas campesinas en las universidades.

1. Antecedentes de la experiencia analizada: Educación del Campo y Residencia Agraria.

El derecho a una educación pública y de calidad ha sido históricamente una de las banderas de lucha de la clase trabajadora en Brasil. Los movimientos sociales del campo en Brasil, y como veíamos en el capítulo 3 de forma destacada el MST, durante décadas han construido sus propios procesos y espacios educativos para garantizar el derecho a la educación en áreas de Reforma Agraria. Al tiempo que han luchado y se han organizado tratando de incidir tanto en la formulación y ejecución de políticas educativas públicas nacionales, como en la construcción de convenios de colaboración directamente con universidades e instituciones educativas públicas para la puesta en marcha de cursos y titulaciones que respondieran a sus necesidades formativas (en contenido y método pedagógico) y que contasen con una titulación oficial. Como señalábamos anteriormente, fruto de la articulación de diferentes movimientos campesinos y agentes sociales preocupados por la Educación del Campo fue creado en 1998, el Programa Nacional de Educación de la Reforma Agraria (PRONERA). Un caso destacado y referencial a nivel internacional tanto por su proceso de construcción, como por su diseño organizativo, modo de funcionamiento, dimensiones e impacto institucional y social como política pública educativa²⁰⁶.

²⁰⁶ Se trata de un programa instituido como política pública en 1998 como resultado de las luchas que diferentes movimientos sociales y sindicatos agrarios brasileños iniciaron a finales de los años ochenta. A través de sus diferentes acciones el PRONERA ha garantizado el acceso a la escolarización en todos los niveles educativos de miles de personas que viven en las áreas rurales. También ha posibilitado la realización de cursos de forma colaborativa entre movimientos sociales del campo e instituciones educativas oficiales en todos los niveles educativos: proyectos de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); cursos técnico profesionales de nivel medio (técnico en administración de cooperativas; técnico en salud comunitaria, técnico en comunicación, entre otras); cursos de grado y posgrado en pedagogía, sociología, geografía, agronomía, agroecología, derecho, historia, trabajo social, educación del campo, entre otras. Para conocer la historia y los impactos de este programa consultar el informe de la II Investigación Nacional sobre la Educación en la Reforma Agraria (1998-2011) publicado en 2015. Disponible en <http://www.incra.gov.br/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015>

En el prefacio de una reciente publicación colectiva²⁰⁷ que trata de valorar y reconocer la importancia del PRONERA para la construcción de la Educación del Campo, Caldart (2017) señala que uno de los aprendizajes de ese programa como política pública educativa que busca tensionar con el Estado en favor de la emancipación social, es que a pesar de que las políticas públicas tienen grandes limitaciones, por ser una herramienta dentro del orden institucional capitalista, pueden ser diseñadas desde una perspectiva contrahegemónica para promover condiciones de mayor autonomía e implicación con los agentes sociales implicados. En el caso del PRONERA, a pesar de sus limitaciones, su diseño organizativo y su modo de funcionamiento ha respetado y dado espacio a los diferentes sujetos (colectivos) implicados para que ejerzan sus capacidades en la conducción del proyecto educativo que ayudan a construir (Caldart, 2017). Por ello y por otras muchas cuestiones que se derivan de esta experiencia “el acúmulo que el PRONERA ha producido hasta aquí no puede ser destruido por *golpes*” (Caldart, 2017:11)

Efectivamente, es necesario recordar que en mayo de 2016 durante el primer año del segundo mandato de Dilma Rousseff, se produce el golpe de estado parlamentario-jurídico-mediático-empresarial encabezado por Michel Temer. Supera el objetivo de este trabajo entrar a valorar todos los cambios que se han producido desde entonces y los profundos retrocesos en el plano de los derechos sociales y humanos y de las políticas públicas que desencadena la llegada del gobierno de Temer, pero si queremos destacar que la velocidad del retroceso en el ámbito agrario ha sido muy llamativa²⁰⁸. En el ámbito educativo también se están produciendo grandes retrocesos que más allá de evidenciar la disputa material e inmaterial entre modelos educativos contrapuestos,

²⁰⁷ Que lleva por título *Análisis de prácticas contrahegemónicas en la formación de los profesionales de las ciencias agrarias: reflexiones sobre el Programa Residencia Agraria* (Molina et al. 2017)

²⁰⁸ Conviene recordar aquí algo que ya señalaba en capítulos anteriores, la primera medida “oficial” del gobierno de Michel Temer, fue en mayo de 2016, cuando impulsó una reforma general del organigrama estatal tratando de extinguir 9 ministerios, entre ellos el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA) quedando éste incorporado al Ministerio de Desarrollo Social y Agrario (MDS). El fin del MDA ha supuesto un gran retroceso para las organizaciones campesinas y las áreas rurales de Brasil, ya que este ministerio posibilitó la implantación de políticas públicas que apuntaban al fortalecimiento de la agricultura campesina, tales como la ampliación y diversificación de las líneas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Agricultura Familiar (PRONAF) creado en 1996, y la viabilidad de la participación social en las negociaciones internacionales que se referían a la agricultura familiar, a la reforma agraria y a las políticas de desarrollo agrario. La existencia de ese Ministerio fue también fundamental para la implementación del Programa «Un Millón de Cisternas Rurales» (2003), del «Programa de Adquisición de Alimentos» (2003) y del «Programa Nacional de Alimentación Escolar» (2009), entre tantos otros. Programas que daban respuestas a las demandas de los movimientos campesino y que a pesar de sus limitaciones han sido políticas públicas referenciales a nivel internacional, por lograr que el alimento saludable llegara a la mesa de la población más vulnerable de los centros urbanos, al mismo tiempo que estimulaba la economía campesina y el desarrollo rural sostenible por el aumento de la demanda de alimentos a través de la compra pública. Este es apenas un ejemplo de los profundos y rápidos retrocesos y el contexto de inestabilidad política que sufre Brasil desde mayo de 2016.

en la coyuntura actual de Brasil, incluso están en peligro las propias posibilidades de hacer esa disputa, un ejemplo de ello es que el presupuesto del PRONERA no está contemplado ni mucho menos garantizado actualmente, lo que supone que están en peligro el conjunto de acciones educativas que el PRONERA desde su creación en 1998 ha posibilitado para las poblaciones campesinas y de las áreas rurales en su conjunto.

En cualquier caso y teniendo muy presente que las conquistas de derechos sociales no son nunca definitivas y su pérdida es una amenaza permanente, en este trabajo queremos destacar las posibilidades que han abierto los cursos impulsados a través del PRONERA para avanzar en la disputa material e inmaterial de territorios educativos oficiales. Es importante recordar que en este trabajo entendemos la disputa de espacios educativos oficiales en el marco de la disputa de recursos y espacios educativos públicos para el impulso y fortalecimiento de propuestas sociales que ponen en el centro el derecho a la alimentación sana y sostenible, y la reproducción de la vida en su conjunto, ya que cada vez esos recursos públicos han sido apropiados para garantizar la reproducción del capital, *la hegemonía del agronegocio en el latifundio de la ciencia* y la del modelo educativo y de investigación actualmente hegemónico en los centros de educación públicos.

En ese sentido destacamos que la trayectoria de lucha de los movimientos sociales y sindicales agrarios por la Educación del Campo en Brasil resultó en una diversificada y original reconfiguración del espacio educativo oficial brasileño, desde la educación de jóvenes y adultos, pasando por el nivel medio, hasta el nivel superior (grados y posgrados)²⁰⁹. Esta reconfiguración educativa que se generó a través del PRONERA y sus diferentes acciones, ha posibilitado entre otras cosas, el desarrollo de experiencias y prácticas educativas contrahegemónicas que buscan retomar la concepción emancipadora de la educación y el vínculo e implicación de la universidad con las problemáticas y agentes sociales de las realidades territoriales donde esos procesos educativos se insertan y desarrollan.

²⁰⁹ Según datos oficiales del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) en abril de 2016 el Pronera ha atendido a 167.648 a través de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); 9.116 estudiantes en nivel medio; 5.347 estudiantes graduados en nivel superior; 1.765 estudiantes en diferentes especialidades universitarias; y 1.527 estudiantes en el programa Residencia Agraria Nacional. Para ampliar información ver http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Según el informe de la II Investigación Nacional sobre la Educación en la Reforma Agraria (II PNERA) publicado en 2015 con datos del PRONERA (1998-2011) este programa promovió en dicho periodo la realización de 320 cursos de nivel fundamental, medio y superior, envolviendo a 82 instituciones de enseñanza, 38 organizaciones sociales demandantes y 244 colaboradores, con la participación total de 164.894 estudiantes. Informe completo disponible en <http://www.incra.gov.br/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015>

Tal y como se señala en diferentes fuentes analizadas (Molina, 2009; Molina y Jesus, 2010; Molina et al. 2014, 2017) más que el acceso a la educación, lo que el PRONERA ha promovido y promueve es una ampliación de derechos vinculados al derecho a la tierra, al territorio, a la producción y a la preservación de la vida en su conjunto. Podemos decir que el PRONERA y sus acciones representan para los movimientos sociales y sindicales agrarios de Brasil una *herramienta de lucha* muy importante para la disputa territorial, para generar mejores condiciones de vida en el campo; y la educación contribuye de forma material e inmaterial a alcanzar dicho propósito. En todas las fuentes analizadas se destaca que a pesar de las limitaciones que este programa presenta, la mayoría de personas beneficiarias del PRONERA a lo largo de su proceso formativo se reconocen como *sujetos de derechos*; como sujetos capaces de construir de forma cotidiana en los asentamientos y campamentos de la reforma agraria, diferentes tipos de alternativas de transformación y enfrentamiento al modelo agrícola dominante, que expulsa de sus territorios y subordina a los pueblos campesinos, indígenas y rurales a sus lógicas, apropiándose de forma creciente del territorio y del sistema agroalimentario en su conjunto. En ese sentido, en el marco de este trabajo entendemos que el PRONERA ha sido un instrumento fundamental de resistencia y de disputa material e inmaterial, que a través de la educación, la escolarización y la formación contribuye a construir sujetos con mayor consciencia de su papel histórico y social.

Tal y como veíamos en capítulos anteriores, Roseli Caldart (2012) plantea que la Educación del Campo es un concepto que surge de una práctica social, y que por tanto está en proceso de construcción permanente, que sirve para nombrar un fenómeno de la realidad brasileña, protagonizado por trabajadores y trabajadoras del campo y sus organizaciones, que trata de incidir sobre la política educativa brasileña desde los intereses sociales de las comunidades campesinas. La autora define y caracteriza la Educación del Campo como:

Una lucha social por el acceso de los trabajadores del campo a la educación (y no a cualquier educación) hecha por ellos mismos y no en su nombre. La Educación del Campo no es *para*, ni siquiera *con*, pero sí, de los campesinos, expresión legítima de una pedagogía del oprimido [...] combina la lucha por la educación con la lucha por la tierra, por la Reforma Agraria, por el derecho al trabajo, a la cultura, a la soberanía alimentaria, al territorio (Caldart, 2012: 261).

Construida como síntesis de clase por el campesinado brasileño, la Educación del Campo, superó la educación rural al negar el campo como *objeto* de acciones educativas recolocándolo como *sujeto* no sólo de la implementación de políticas educativas, y sí como elaborador de la propia concepción de educación. La educación, en ese sentido,

asume un papel fundamental en la construcción de conciencia de clase del campesinado y en el dominio de los medios de producción material y simbólica, socializándolos en los territorios donde esos procesos educativos se concretan. Como afirman Molina y Jesus:

Es en respuesta a la hegemonía del modelo de organización de la agricultura nacional [Agronegocio], que movimientos sociales y sindicales se organizan y luchan para construir estrategias de resistencia, que les permitan continuar garantizando su reproducción social, a partir del trabajo en la tierra. La lucha por el acceso al conocimiento y a la escolarización es parte de esta estrategia de resistencia, y en ella se encuentran el Pronera y la Educación del Campo (Molina y Jesús, 2010: 29).

Tal y como señalábamos en el capítulo 3, las bases epistemológicas de la Educación del Campo comenzaron a definirse en la década de los noventa, años que se caracterizaron por la superación “de las luchas por la transformación de la realidad educacional específica de las áreas de Reforma Agraria, protagonizadas en aquel periodo especialmente por el MST, por luchas más amplias por la educación del conjunto de los trabajadores del campo” (Caldart, 2012:259). Esa dinámica de los movimientos sociales del campo presionó al Estado brasileño a asumir esa elaboración popular, que años más tarde fue institucionalizada.

Fue a partir del I Encuentro Nacional de los Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria (ENERA) en 1997, que ese proceso de presión sobre el Estado se consolida. En cuanto formulación, la Educación del Campo fue construida, problematizada y reconstruida en varios espacios y momentos subsiguientes que fueron decisivos como: la I Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo (1998); la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria –PRONERA- (1998); y la Articulación Nacional por una educación del Campo (1998). Se llegó a una elaboración consistente en 2002 en el Seminario Nacional por una Educación Básica del Campo y su consolidación se evidenció en 2004, en la II conferencia Nacional por una Educación del Campo, con más de mil participantes (Caldart, 2012).

La Educación del Campo es, por tanto, fruto de un proyecto de desarrollo con fuertes bases populares que fue interrumpido por el golpe de estado de 1964 que inició la dictadura militar que se extendió hasta 1985. Su potencialidad fundamental es que relocala al campesinado como sujeto de su propia historia. En palabras de Caldart:

La educación del Campo nombra un *fenómeno de la realidad brasileña actual*, protagonizado por los trabajadores del campo y sus organizaciones, que pretende incidir sobre la política de educación desde los intereses sociales de las comunidades campesinas. Objetivo y sujetos remiten a las cuestiones del trabajo, de la cultura, del conocimiento y de las luchas sociales de los campesinos y al enfrentamiento (de clase) entre proyectos de campo y entre lógicas de agricultura

que tienen implicaciones en el proyecto de país y de sociedad y en las concepciones de política pública, de educación y de formación humana (Caldart, 2012: 257).

La Educación del Campo comprende todos los niveles educativos, desde la formación básica hasta el nivel de posgrado, siempre teniendo como referencia los territorios campesinos como demandadores y formuladores de estos procesos educativos. Es en esta dinámica que se inserta el programa Residencia Agraria, en una perspectiva de formación profesional para los agentes de asistencia técnica, social, y ambiental que actúan en asentamientos y comunidades campesinas.

Por tanto, el programa Residencia Agraria nace de la necesidad de los movimientos campesinos de construir una nueva etapa de actuación formativa de nivel superior en el campo, que llevase la perspectiva epistemológica y metodológica de la Educación del Campo también al nivel de posgrado y con ello una formación especializada y comprometida con la reproducción social del campesinado, con la reforma agraria popular, con la agroecología y la soberanía alimentaria, en definitiva con prácticas agrícolas y culturales de perspectiva emancipadora. Para ello, se hizo necesaria la articulación de diferentes procesos, como promoción de investigaciones que respondieran a los intereses y necesidades campesinas, políticas públicas estructurales de asistencia técnica, crédito, comercialización y producción cultural, promoción de salud ambiental y de la propia Educación del Campo.

En sus orígenes, el Residencia Agraria surgió como consecuencia de los debates y experiencias prácticas de los movimientos estudiantiles, tales como la Federación de Estudiantes de Agronomía de Brasil (FEAB), la Ejecutiva Nacional de Estudiantes de Veterinaria (ENEV) y la Asociación Brasileña de los Estudiantes de Ingeniería Forestal (ABEEF), en alianza con los movimientos campesinos, como el MST, el Movimiento de afectados por represas (MAB) y el Movimiento de Pequeños Agricultores (MPA). Estas organizaciones crearon las Estancias Interdisciplinarias de Vivencia (EIVs), proceso iniciado en 1987 y premiado en 1992 por la UNESCO, que consistía en que los estudiantes de diferentes cursos agrarios, de salud y de ciencias sociales, realizaban estancias vivenciales en los semestres finales de sus respectivos cursos, insertándose en la realidad de las familias campesinas, (en muchas ocasiones las estancias se realizaban con familias Sin Tierra), para a partir de esa materialidad desarrollar sus Trabajos de Conclusión de Curso (TCC).

A partir de esta experiencia, el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA)²¹⁰ y el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) bajo la demanda de los movimientos sociales del campo (MST y CONTAG especialmente) y algunas universidades públicas, instituyó una primera edición del programa Residencia Agraria en 2004, como experiencia piloto, bajo el nombre *Programa Nacional de Educación del Campo: Formación de Estudiantes y Cualificación Profesional para la Asistencia Técnica* (Michelotti, 2012) concebido por tanto desde sus inicios como parte de las políticas públicas de Educación del Campo, y por tanto vinculado al Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA).

La idea inicial de esta primera edición del programa Residencia Agraria, según Molina (2009) planteaba que los estudiantes recién formados en cualquier curso de graduación de Ciencias Agrarias, ingresasen en una residencia que les permitiese vivir inmersos en la realidad de los asentamientos. Esta vivencia prolongada en las áreas rurales sería un momento para superar las contradicciones de la formación agraria académica cuyos contenidos y lógicas responden a la hegemonía del agronegocio, realineando su formación profesional con los intereses del campesinado. Por tanto, el objetivo de esta primera edición piloto, era contribuir con la formación crítica de los profesionales de las Ciencias Agrarias, ofreciendo la oportunidad de continuar su formación a través de un proceso formativo que ponía énfasis en las especificidades y necesidades de la agricultura campesina, con la intención de fortalecer un modelo agrícola contrapuesto al modelo hegemónico del agronegocio (modelo que como veíamos en el capítulo 1 ha logrado hegemonizarse a nivel global). Es decir un proceso de formación que busca contribuir y fortalecer el proceso de construcción de procesos y conocimientos, necesarios para la superación de las subordinaciones que sufre el campesinado y para la territorialización contrahegemónica basada en los principios de la agroecología y la soberanía alimentaria, y en la preservación de la biodiversidad y la producción de vida en el campo. De esta forma el programa Residencia Agraria desde sus inicios, busca desencadenar estrategias de formación en las que estas cuestiones tuvieran centralidad, y pudieran orientar la relación entre las/los campesinas/os y los/las profesionales agrarios profesionales que actuarían junto a las áreas de asentamientos y acampamentos.

Casimiro, también señala otra cuestión importante de aquella primera edición del Residencia Agraria, este autor destaca la importancia del proceso de aprendizaje

²¹⁰ Como señalaba en capítulos anteriores la primer medida “oficial” del gobierno ilegítimo de Michel Temer, trató de extinguir 9 ministerios, entre ellos el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA) quedando éste incorporado al Ministerio de Desarrollo Social y Agrario (MDS). El fin del MDA, creado durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, ha supuesto un gran retroceso para las conquistas de la agricultura campesina y los pequeños, aunque importantes avances de la reforma agraria en Brasil en las últimas décadas.

vivencial buscado en esta experiencia piloto en que “profesores, agricultores, estudiantes, técnicos bucean en una realidad de forma intensiva para aprender y enseñar” (Casimiro, 2009:31). Podemos decir, que de ahí viene el propio nombre *Residencia Agraria* dado a este programa, que a diferencia de un curso de especialización común, enfatiza la importancia de inserción, vivencia y permanencia por largos periodos de tiempo de los estudiantes universitarios en una realidad agraria concreta, asentamientos y comunidades campesinas (Molina 2009). Tal y como señala Michelotti:

La proposición de una acción específica de Residencia Agraria en el ámbito de la Educación del Campo, se fundamenta en la lectura de que la concepción hegemónica en la enseñanza superior de las Ciencias Agrarias en Brasil es orientada por el modelo de desarrollo rural del agronegocio [...] como consecuencia de esa concepción, los profesionales de las ciencias agrarias tienden a desconocer la realidad campesina, fortaleciéndose la idea de que trabajar desde el enfoque del agronegocio es el único horizonte profesional posible. Aun cuando estos profesionales van a actuar en localidades campesinas, carecen de formación que les permita comprender las especificidades de la unidad de producción campesina [...] tienen dificultades para romper con la matriz tecnológica en la que han sido formados, a pesar de que esta no sea la más adecuada para solucionar los problemas ecológicos y productivos campesinos (Michelotti, 2012: 680).

Por tanto, la intencionalidad principal del programa Residencia Agraria era constituirse en una política educativa capaz de estimular la producción de conocimiento *sobre* y *para* el campesinado en el ámbito de las Ciencias Agrarias, a través de acciones de investigación y extensión en áreas de Reforma Agraria promovidas desde las universidades públicas en colaboración con agentes sociales del campo (Molina, 2009). En definitiva a través de la disputa de recursos y espacios de educación públicos promover prácticas contrahegemónicas en los procesos de formación superior de los profesionales de las Ciencias Agrarias, que fortalezcan las luchas del campesinado a nivel territorial. Sin embargo, la realidad gubernamental poco avanzó en esos años para que ese propósito se hiciera realidad de forma sostenida en el tiempo. A pesar del mantenimiento del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), las demás políticas públicas y programas federales vinculados a la Reforma Agraria padecieron una precariedad financiera, metodológica y también política. Efectivamente el abandono de la prioridad de la Reforma Agraria por el segundo gobierno Lula y también por parte de los gobiernos de su sucesora Dilma Rouseff, impactó directamente en la viabilidad de estas acciones educativas.

De esta forma, el programa Residencia Agraria, que debería haber supuesto un cambio estructural en la formación superior de los profesionales de las Ciencias Agrarias, encontró grandes dificultades en su desarrollo. La primera edición piloto de cursos

Residencia Agraria fue desarrollada entre los años 2004 a 2006, se ofertaron 300 plazas distribuidas en 5 cursos de especialización que fueron desarrollados en colaboración con 15 universidades públicas de Brasil. Estas 15 universidades trabajaban en red, para organizar estancias de vivencia en asentamientos y localidades rurales con estudiantes de los cursos de Ciencias Agrarias que cursaban su último semestre y un curso de especialización posterior. Según datos de la II Investigación Nacional sobre la Educación en la Reforma Agraria (II PNERA, 2015) de los 315 estudiantes finalmente matriculados en la primera edición piloto, concluyeron la formación 216 estudiantes, con una media de edad de 29 años siendo el 57 % hombres y el 43% mujeres (II PNERA, 2015)²¹¹.

Tras una etapa de evaluación de esta experiencia piloto, el programa Residencia Agraria fue incorporado en el año 2008 al Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) como acción específica dentro de los cursos de posgrado (especialización) de esta forma las estancias de vivencia en áreas de reforma agraria pasaron a ser una condición previa (requisito) para la realización del curso de especialización en Residencia Agraria y por tanto ya no eran organizadas por la universidad que concurría al proyecto (Michelotti, 2012). En cualquier caso, éstas y otras trabas vinculadas a programas gubernamentales, imposibilitaron la continuidad de los cursos Residencia Agraria tal y como fueron concebidos como experiencia piloto²¹².

A pesar de ello, y sumado al acúmulo de otras experiencias de formación superior en el ámbito de las Ciencias Agrarias vinculadas al PRONERA, los desafíos enfrentados por la experiencia piloto resultan significativos al valorar la trayectoria del programa Residencia Agraria en su conjunto, ya que muchos de ellos continúan vigentes. Algunos de los desafíos identificados en la revisión de la bibliografía consultada sobre el tema son: a) llevar los fundamentos metodológicos de la Educación del Campo al ámbito de la pos- graduación; b) generar una concepción político pedagógica que fundamentase el programa desde la intencionalidad de aproximar los cursos de nivel superior de la Educación del Campo con la realidad concreta de los asentamientos y comunidades rurales, teniendo como referencia los proyectos y procesos emancipatorios de los campesinos y otros sujetos del campo y su articulación con otras políticas públicas de desarrollo rural; c) definir como área de actuación del programa la articulación entre

²¹¹ El Informe completo de la segunda Investigación Nacional sobre la Educación en la Reforma Agraria (II PNERA) fue publicado en junio de 2015 y está disponible en el siguiente enlace: <http://www.incra.gov.br/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015>

²¹² En el libro Educación del Campo y Formación Profesional: la Experiencia del Programa Residencia Agraria (Molina et al. 2009) se recoge una descripción detallada e importantes reflexiones acerca de los éxitos, límites y desafíos de la primera edición piloto del Residencia Agraria.

procesos educativos y proyectos de desarrollo del campo, es decir entre Educación del Campo y Asistencia Técnica y Extensión Rural, asumiendo un posicionamiento crítico de estos procesos; d) ser un programa que promueva la colaboración entre universidades y movimientos campesinos para desarrollar cursos de posgrado conjuntamente; e) unido a lo anterior, la adopción de una perspectiva tanto desde el punto de vista educativo como del desarrollo de las acciones que desencadenan los cursos que reconozca el papel protagonista de los sujetos del campo. Es decir una perspectiva que potencie y reconozca su capacidad de autoorganización política y su capacidad para defender y luchar por derechos, para defender y visibilizar su cultura y saberes tradicionalmente producidos, así como su capacidad para producir permanentemente nuevos saberes y conocimientos en diálogo con otros sujetos, como las propias universidades y/o con promotores de acciones de políticas públicas; f) propiciar la interconexión de áreas de conocimiento e investigación que tradicionalmente en las universidades, institutos y escuelas técnicas no se abordan de forma articulada, como por ejemplo las dimensiones de la producción agraria asociada a la organización social, o a la dimensión cultural e identitaria; g) fomentar la relación entre investigación académica y educación del campo (Molina et al. 2017).

Pero en la trayectoria del programa Residencia Agraria hay otro episodio significativo que dio continuidad a aquella experiencia piloto y que promovió su expansión. Fue en 2012, en respuesta a las demandas de los movimientos sociales del campo que durante años reclamaron que se abriese una nueva convocatoria del programa Residencia Agraria a nivel nacional, cuando el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) consigue recolocar nuevamente en la agenda oficial el programa Residencia Agraria, contando con la colaboración del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq)²¹³ que dio respaldo institucional, científico y financiero a través de una convocatoria de ayudas²¹⁴ a la que podían optar las universidades públicas de todo el país que daban el respaldo académico en cada caso. A partir de esta convocatoria se produjo una ampliación tanto del número y volumen de los cursos de Residencia Agraria, como del volumen de recursos disponibles para su desarrollo. En total fueron aprobados 35 proyectos para la realización de cursos de Residencia Agraria, envolviendo a 20 universidades federales con presencia en las cinco regiones del país, y un total de 1.550 estudiantes matriculados y con beca de estudios.

²¹³ Es el órgano del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Brasil (MCTI) que se encarga de promover la investigación a nivel nacional en Brasil.

²¹⁴ Fue la convocatoria 026/2012 del CNPq disponible en el siguiente enlace:

http://cnpq.br/chamadaspublicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=2321

Tal y como señalaba Rafael Litvin Villas Boas, coordinador del curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia, en la inauguración del mismo:

“De los 35 cursos aprobados, 26 no respondían a una iniciativa universitaria o académica, así como ha sucedido en la historia de la Educación del Campo, que fue una demanda que venía desde los movimientos sociales del campo, es decir desde fuera de la universidad, también esos 26 cursos Residencia Agraria responden a una demanda que viene de fuera de la universidad hacia dentro, concretamente el MST en esos 26 casos ha buscado a la universidad para proponer construir esos 26 proyectos de cursos y concurrir a la convocatoria. El nuestro, es uno de esos 26 cursos, fruto de la colaboración entre el MST y la universidad, que han decidido llevar conjuntamente para dentro de la universidad temáticas y discusiones que son muy periféricas dentro de la academia, como la agroecología o la reforma agraria, que perdieron espacio en los últimos años dentro de la universidad, en detrimento de otras temáticas como la innovación tecnológica o la biotecnología que ganaron muchos espacios, recursos y proyección académica” (registro de campo, UnB-FUP, 2 de agosto de 2013).

Efectivamente las palabras de Rafael, nos ayudan a visibilizar y dimensionar los grandes esfuerzos y el papel proactivo que han tenido los movimientos sociales del campo en Brasil, después de aquella edición piloto, para disputar y generar las condiciones materiales e inmateriales que posibilitaron esta segunda edición del programa Residencia Agraria. Entre aquella experiencia piloto del programa Residencia Agraria y esta segunda convocatoria lanzada en 2012, se dieron importantes cambios. En la imagen 15, se muestra la distribución geográfica de los estudiantes matriculados en la segunda edición de los cursos Residencia Agraria a nivel nacional.

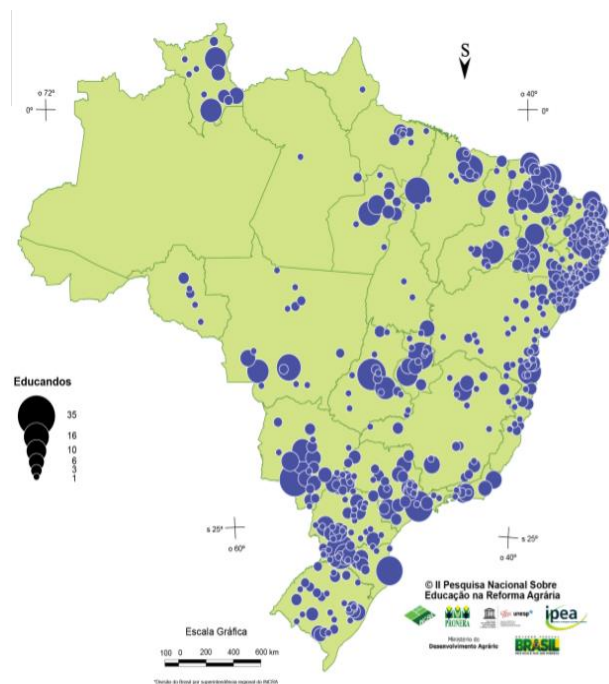


Imagen 15. Mapa distribución de matriculados a nivel nacional segunda edición programa Residencia Agraria Fuente: II PNERA (2015)

Pero más allá del aumento cuantitativo y geográfico del impacto del programa, y de una mayor diversidad en cuanto a nivel de implicación de los movimientos sociales del campo en cada curso, queremos destacar algunos cambios importantes que tienen que ver con el aumento de la diversidad de los perfiles de los estudiantes y las áreas de conocimiento trabajadas.

En relación al perfil de los estudiantes, los cambios entre ambas convocatorias son muy significativos. Queremos destacar que gracias a la ocupación de las universidades por los movimientos campesinos a finales de la década de los noventa, hay un significativo número de Sin Tierras y campesinos de diferentes movimientos sociales graduados en diferentes cursos y disciplinas, que han podido acceder a cursos de posgrado como este, siendo un número importante de las personas matriculadas en esos 35 cursos Residencia Agraria realizados entre 2013 y 2015. El aumento de la conciencia sobre la totalidad y complejidad de los territorios campesinos también demanda una composición que abarque más áreas de conocimiento. Como afirma Matheus (2013) al analizar la experiencia de los cursos Residencia Agraria de Rio de Janeiro, en colaboración con la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRJ).

En cuanto al público beneficiario, la propuesta de capacitar estudiantes oriundos de los cursos de ciencias agrarias, recién formados por las universidades ya no atendía a las necesidades y a la complejidad de las áreas de reforma agraria. Se hace patente la importancia de construir una relación más sólida del movimiento estudiantil con los movimientos sociales del campo, en el sentido de proporcionar espacios de formación alternativos a la formación académica que la universidad ofrecía, visto que esta formación es altamente técnica y no responde a la realidad de las áreas de reforma agraria. Se constata que para trabajar con las familias asentadas de la Reforma Agraria son necesarios los profesionales de diversas áreas de conocimiento y una perspectiva interdisciplinar (Matheus et al. 2013:3-4).

Efectivamente, otro de los cambios importantes entre ambas ediciones, se dio en las áreas de conocimiento trabajadas por los Residencias Agrarias. Los cursos Residencia Agraria de la primera edición piloto respondían básicamente a la perspectiva del Desarrollo Rural y la Asistencia Técnica, los cursos de esta segunda edición ampliaron ese espectro hacia diferentes áreas de conocimiento articuladas, al considerar que la promoción de un modelo de desarrollo rural alternativo al dominante, requiere de profesionales formados en muchos campos científicos que les permita articular y comprender las especificidades económicas, políticas, culturales, sociales, ambientales, de los modos de resistencia y de producción de vida campesinos, siendo destacable que la mayoría de los cursos de Residencia Agraria en esta segunda edición trabaja desde el enfoque holístico de la agroecología.

El abordaje de la cuestión agraria en estos cursos pretende provocar una reflexión en las/los estudiantes sobre el proyecto hegemónico de desarrollo en la formación económica y social brasileña, estudiando sus raíces históricas en articulación con las dinámicas más generales de la expansión del capital, la actuación del Estado y las políticas públicas en su inducción y las tendencias de destrucción o subordinación del campesinado. Al mismo tiempo objetiva una lectura de las luchas campesinas, en sus diversas expresiones, como procesos de resistencia a la destrucción o subordinación, pero también como posibilidad de construcción de proyectos emancipadores (Michelotti, 2012: 680).

La segunda edición de cursos Residencia Agraria tenía mayor potencial para generar y ampliar grietas o rupturas decisivas vinculadas a la concepción de investigación, de pedagogía y en la propia concepción organizativa de la universidad brasileña, retomando perspectivas críticas y emancipadoras que habían sido abortadas en Brasil hacía tiempo. En definitiva entendemos que esta segunda edición del programa Residencia Agraria tenía un mayor potencial para disputar territorios educativos, para generar procesos de enfrentamiento más profundos contra la hegemonía del agronegocio en la formación de profesionales agrarios, que emplea la formación oficial o formal en ciencias agrarias para subordinarlos a la lógica y a los intereses del poder corporativo y a su perspectiva de desarrollo capitalista para los territorios campesinos y rurales. Pero, las contradicciones de la propia implementación del Residencia Agraria y de otras políticas y programas gubernamentales dificultaron la estructuración y consolidación del programa a futuro como programa de especialización anual o bianual. Este hecho, no puede hacernos perder de vista los avances de las conquistas de la Educación del Campo y de los movimientos sociales, especialmente del MST, en la articulación con las universidades, ocupando lo que este movimiento llama *latifundio de la ciencia*, creando así una materialidad que revitalizó la propuesta original del programa Residencia Agraria. Tal y como señala Michelotti (2012) aludiendo a una de las intencionalidades de aquella experiencia piloto de los Residencias Agrarias del 2004:

Con la temática de la agroecología en estos cursos se espera, no solo una ruptura con la matriz tecnológica industrialista aplicada a la agricultura, conocida como matriz de la Revolución Verde, sino sobre todo, romper con el propio paradigma científico que la sostiene. En esa perspectiva, la ciencia moderna pierde la condición de única forma legítima de producción de conocimiento, reconociéndose la importancia de la producción de conocimiento por los campesinos, con toda su diversidad de experiencias históricas acumuladas. Para eso el diálogo de saberes entre campesinos y academia es fundamental en la construcción del paradigma agroecológico (Michelotti, 2012: 680-681).

Por tanto podemos afirmar siguiendo a Molina (2009) que “el programa Residencia Agraria es una propuesta hecha realidad, gracias al empeño colectivo, por un lado, de producir avances en el ámbito de las políticas públicas, y por otro por la propia

materialidad del PRONERA y la relación que produce con las universidades y con los movimientos sociales, colocándolos en diálogo. Un diálogo que se inicia en torno a un determinado y específico curso, pero que, por esta condicionalidad y convivencia, se amplía para otras acciones” (Molina, 2009:7)

Una de las acciones colectivas desencadenadas por los cursos del programa Residencia Agraria, tuvo lugar del 10 a 14 de agosto de 2015, en Brasilia, cuando se celebró el I Congreso Nacional Residencia Agraria, que tuvo como lema “*Universidades, movimientos sociales y producción de conocimiento en el campo Brasileño*”. Este congreso reunió a más de 550 personas entre las que estaban, diferentes cargos políticos, intelectuales críticos, profesorado y alumnado de los 35 cursos Residencias Agrarias que además de socializar y poner en común las evaluaciones de los cursos realizados, debatieron sobre la necesidad de fortalecer la relación entre universidad y movimientos sociales, para que la investigación, formación y extensión universitaria responda a los intereses y necesidades de la sociedad en general y del campesinado en particular. El congreso también posibilitó que delegaciones de estudiantes y profesorado de los 35 Residencias Agrarias desarrollados durante los años 2013-2015 compartieran reflexiones, avances, límites y desafíos de las experiencias de los cursos desarrollados en cada región, a través de talleres, presentación de artículos, conferencias y actividades artísticas. En total se presentaron 294 artículos elaborados por los estudiantes de los cursos y sus orientadores a partir de los procesos de investigación desarrollados. Estos artículos fueron presentados en siete grupos de trabajo temáticos: Agroecología; Tecnología de producción; Cuestión agraria; Derecho y conflictos del campo; Cooperación, Agroindustria y Organización de la producción; Prácticas pedagógicas y metodologías de la Residencia Agraria; Cultura; Educación del Campo.

Las y los estudiantes y parte de la Coordinación Político Pedagógica (CPP) del curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia fueron anfitriones/as y colaboraron en la organización del I Congreso Nacional de los Residencias Agrarias, que como decía se celebró en agosto de 2015 en Brasilia, coincidiendo con el quinto y último Tiempo Comunitario del curso. Desde el curso anfitrión se asumieron varias tareas organizativas y pedagógicas como; la preparación y realización de la mística de apertura del congreso; la coordinación de la feria de productos de la Reforma Agraria; organizaron 3 de los 14 talleres ofertados en la programación; y coordinaron 3 de los 7 grupos de trabajo desarrollados en el congreso; además de realizar diferentes acciones teatrales durante el congreso. Una de las estudiantes del curso, Adriana Fernandes, estuvo en la mesa de apertura del congreso representando a las y los estudiantes de los Residencia

Agrarias, en su intervención destacó la referencialidad internacional del programa y señaló la responsabilidad del gobierno de dar continuidad al mismo: “Este programa es una conquista del pueblo, y el gobierno tiene que garantizar la continuidad del programa Residencia Agraria, que se ha convertido es un ejemplo para otras universidades de América Latina” (Adriana Fernandes, militante del MST y estudiante del curso Residencia Agraria de la UnB)²¹⁵.

Antes de dar paso al siguiente apartado, queremos recordar que debido al carácter dialéctico del programa Residencia Agraria, hay que tener en cuenta que sus “directrices y concepciones teóricas, epistemológicas y metodológicas expresan una intencionalidad que sólo gana contornos reales en la medida que se transforma y concreta en cursos específicos” (Molina et al., 2017: 21). Cada curso se configura de forma diferenciada, ya que la construcción y ejecución de cada curso dependerá de la combinación de múltiples determinantes y mediaciones protagonizadas por los equipos docentes y los movimientos sociales locales implicados en su desarrollo; de las particularidades regionales en términos de proyectos hegemónicos y contrahegemónicos del campo; y de las luchas de resistencia en los territorios de influencia de cada curso y de la presencia del campesinado como sujeto político local. Por todo ello hay que tener presente que el protagonismo del campesinado en el diseño y ejecución de cada curso no se dará únicamente porque la intencionalidad del programa lo permite e incentiva, sino que dependerá de múltiples determinantes y ocurrirá en gran medida a partir de su capacidad y nivel de inserción en el conjunto de la sociedad y en la universidad.

Teniendo esta consideración presente, pasamos a describir y analizar en el siguiente apartado la propuesta pedagógica del curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia, abordando especialmente de qué forma tanto su estructura organizativa como su metodología incorporan y adaptan la metodología pedagógica de la ENFF a un curso universitario de posgrado desarrollado en un campus universitario, también se aborda con mayor detalle las innovaciones organizativas y pedagógicas realizadas en esta experiencia concreta para tratar de fortalecer los vínculos con los territorios populares y campesinos a través de este proceso formativo.

²¹⁵ Para ampliar información sobre este congreso se puede leer la crónica completa del evento en <http://www.mst.org.br/2015/08/12/congresso-debate-relacao-entre-educacao-do-campo-e-reforma-agraria.html>

2. El curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia y su propuesta pedagógica²¹⁶

2.1. Contextualización del curso, propósitos y diseño de la propuesta pedagógica.

El curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia cuyo título completo era “Matrices productivas de la vida en el campo: formación en cooperación, agroecología y cultura con énfasis en la organización social” surgió a partir de la demanda del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) del Distrito Federal (MST-DF) en alianza con el grupo de investigación Modos de Producción y Antagonismos Sociales (MPAS) con sede en la Facultad de la Universidad de Brasilia en Planaltina (UnB/FUP) y con la colaboración de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Es importante considerar que el curso se desarrolló en la Facultad de la Universidad de Brasilia en Planaltina (UnB/FUP). Se trata de un campus universitario con una fuerte impronta agraria, donde la disputa de territorios educativos entre modelos de vida en conflicto se evidencia de diferentes formas a pesar la hegemonía del agronegocio tanto en los territorios de influencia de este campus periférico, como al interior del propio campus por la perspectiva que impera en la mayoría de titulaciones que en él se imparten. En este campus se imparten cursos de grado, como son la Licenciatura de Educación del Campo, Gestión Ambiental y Gestión del Agronegocio, así como un programa de posgrado en Medio Ambiente y Desarrollo Rural (PPG-MADER). Este fue el contexto universitario en el cual se situó el curso Residencia Agraria de la UnB, que abría la posibilidad de formarse en nivel de posgrado a diferentes perfiles de estudiantes desde una perspectiva campesina y agroecológica, como veremos a continuación.

Este curso se inició en agosto de 2013 con 50 estudiantes y finalizó en agosto de 2015 con 34 estudiantes concluyentes (técnicos de asistencia técnica agraria, educadores/as de escuelas del campo, agentes comunitarios y líderes de movimientos sociales campesinos y urbanos) que actúan en procesos de organización social de las comunidades campesinas existentes en territorios del *Distrito Federal y entorno, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso (Sinop) y Mato Grosso do Sul (Ponta Porã)*. Como decíamos los territorios de alcance del curso, están situados geopolíticamente en el corazón del avance de las prácticas agrícolas que caracterizan la matriz del agronegocio:

²¹⁶ El método y la dinámica generada por el curso pueden ser consultados a grandes rasgos en el blog creado para divulgar la experiencia, donde esta disponibles también los materiales audiovisuales generados en cada etapa, la información de los eventos organizados y las publicaciones producidas a lo largo del curso. <http://matrizesproductivasdavidanocampo.wordpress.com/>

producción de gran escala, de monocultivos de commodities agrícolas, con un alto índice de uso de agrotóxicos, y con inyección de recursos de corporaciones del agronegocio y financiación del sistema financiero aliado con las mismas.

Uno de los propósitos del curso, era oponerse al avance territorial de un modelo agrícola incompatible con la reproducción de la vida y la existencia del campesinado a través de la producción de conocimiento, de la investigación y de las prácticas pedagógicas impulsadas desde el curso para fortalecer la organización social y las experiencias de producción agroecológicas en los territorios y comunidades donde vivían y actuaban profesionalmente las/los estudiantes. Además la realidad social de los territorios de alcance del curso, está fuertemente marcada por su proximidad con Brasilia, capital nacional, con una base social originaria de grandes flujos migratorios y con fuerte vinculación urbana.

Pensar las condiciones materiales e inmateriales de este “nuevo” perfil de campesinado y de estos territorios demandaba inserción en la realidad de los mismos, investigación y reflexión teórica y política. Todo ello fue posible a partir de la colaboración entre el movimiento social campesino, en este caso el MST, y la universidad en este caso a través de un grupo de investigación de la Universidad de Brasilia, el grupo Modos de Producción y Antagonismos Sociales (MPAS)²¹⁷ con sede en un campus universitario pionero en el desarrollo de cursos del PRONERA, como es el caso de la Licenciatura de Educación del Campo. Esta colaboración se reforzó, cuando se sumó a la construcción y diseño del curso la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), cuyos aportes y contribuciones pedagógicas y metodológicas fueron fundamentales para poder diseñar y ejecutar el curso en consonancia con las intencionalidades políticas, pedagógicas y metodológicas del programa Residencia Agraria descritas en el apartado anterior.

Esto posibilitó una cuestión importante a destacar de la experiencia de este curso, que tiene que ver con algunas innovaciones en el desarrollo de cursos que se organizan y diseñan siguiendo el *principio de alternancia* (Tiempo Universidad/Tiempo Comunidad) como clave para el ejercicio de la *praxis* para las/los estudiantes, pero también para el propio desarrollo del curso tratando de fortalecer y generar una mayor aproximación entre la universidad y los territorios campesinos. Efectivamente al diseñar el curso y en todo su desarrollo, la Coordinación Político Pedagógica (CPP) del mismo

²¹⁷ Tal y como señalábamos al inicio de este capítulo, se trata de un grupo de investigación creado en 2011 que reúne a investigadores/as y estudiantes de posgrado de diversas disciplinas y diferentes trayectorias de militancia en movimientos sociales populares con el propósito de fortalecer el vínculo orgánico entre universidad y movimientos sociales desde una perspectiva multidisciplinar. Para más información sobre este grupo de investigación ver <https://modosdeproducao.wordpress.com/>

tuvo presente que para conseguir incidir en los territorios a través del proceso formativo era necesario que los territorios nutriesen los Tiempos Universitarios (TU), y por eso como veremos a continuación los Tiempos Comunitarios (TC) debían ganar centralidad en el desarrollo del curso.

Este propósito desencadenó pensar y desarrollar en esta experiencia algunas innovaciones sobre el desarrollo de la *alternancia pedagógica* y su vínculo con la *organicidad* del proceso. Por ello en este curso se planteó una organicidad específica para los Tiempos Comunitarios (TCs) denominada *Núcleos Territoriales (NTs)* que desencadenaron fértiles procesos de formación e intervención en los territorios a partir del curso. Aunque profundizaremos sobre ello en los siguientes apartados, es importante destacar en este punto que el alcance de los procesos desencadenados desde este curso en los territorios, tuvo grandes límites en la medida en que el carácter puntual y no permanente de estos cursos hace que los procesos sean interrumpidos, cuando para alcanzar plenamente sus objetivos y consolidar las intervenciones en los territorios, necesitarían de una mayor continuidad.

Efectivamente, como señalábamos anteriormente la perspectiva e intencionalidad del curso era comprender e intervenir sobre las múltiples determinantes de la realidad de los territorios campesinos donde estaban insertados las/los estudiantes. En ese sentido, el equipo de coordinación del curso entendía que la relación ser humano-naturaleza, mediada por el trabajo, produce la vida en cuanto totalidad y, en consecuencia, produce los territorios, en sus relaciones de poder, condiciones materiales y dimensiones inmateriales o simbólicas. Esas múltiples determinantes producen diferentes territorios y territorialidades que se relacionan en claves de conflicto y disputa. Cuestión que como veíamos en el capítulo 1 de este trabajo, tiene su reflejo en el modo en que se producen las relaciones sociales de producción de vida en los territorios. No cabría, por tanto, una perspectiva de análisis e intervención territorial desde el curso fundada solamente en la dimensión agrícola, incluso bajo bases epistemológicas de la agroecología. Identificar en los territorios los medios de producción predominantes y su grado de socialización, el tipo de manejo que se hace de los agroecosistemas, la interferencia del modelo productivo de la Revolución Verde es decisivo, pero no suficiente.

Se hacía necesario contemplar en el diseño de la propuesta pedagógica la articulación de esta primera dimensión agraria, por lo menos con otras dos dimensiones. Por un lado, las formas organizativas de las familias, teniendo como referencia la cooperación de los

productores de forma asociada en sus diferentes niveles (desde los *mutirões*²¹⁸ y trueques de servicios, hasta la cooperación en el manejo de los medios de producción, áreas productivas colectivas y formas asociadas de comercialización). La materialidad de estas relaciones es determinante de la conciencia colectiva sobre el territorio y su uso, incluso bajo diferentes bases técnicas y productivas. Al mismo tiempo, la dimensión simbólica, expresada como Cultura, es igualmente determinante en el análisis y en la intervención de estas realidades desde una perspectiva territorial. Como señala Molina (2009) hablando de la Educación del Campo, “su base de sustentación es que el campo debe ser comprendido mucho más allá de un espacio de producción agrícola. El campo es espacio de vida, de producción de relaciones sociales; de producción de historia, cultura y conocimiento, de lucha de resistencia de los sujetos que en él viven” (Molina, 2009:18).

Todas estas cuestiones fueron discutidas y plasmadas en la Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso, profundizaremos sobre ello en los siguientes apartados. Como decíamos anteriormente, este curso se diseñó y desarrolló en colaboración con la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), todos los cursos desarrollados por la ENFF (oficiales y no oficiales) se guían por una metodología pedagógica común, la cual se adapta a las necesidades y características de cada curso, sea este desarrollado en la propia ENFF, o en cualquier otro espacio físico. En los siguientes apartados profundizaremos sobre las cuestiones que acabamos de señalar, viendo como los propósitos e intencionalidades que fueran discutidas durante la fase de diseño del mismo, se reflejan en su estructura organizativa y en la metodología pedagógica empleada para el desarrollo del mismo, que como señalábamos anteriormente incorpora y adapta la metodología pedagógica de la ENFF a un curso universitario de posgrado desarrollado en un campus universitario. Además de describir las innovaciones organizativas y pedagógicas realizadas en esta experiencia concreta para tratar de fortalecer los vínculos de la universidad con los territorios campesinos a través del proceso formativo.

2.2. Tres ejes de formación que dialogan en los territorios y en el espacio universitario.

A partir de los debates mantenidos durante la fase de diseño del curso, donde se tuvieron en cuenta las características de los cursos desarrollados como parte de las acciones del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), las

²¹⁸ En castellano podría traducirse por “trabajo colectivo” realizado por un grupo de gente voluntaria, en euskara podría traducirse por *auzolan*.

características del contexto donde se insertaba el curso, así como los propósitos y agentes implicados en el mismo, el equipo de la Coordinación Político Pedagógica (CPP) definió la estrategia organizativa y pedagógica del curso. Tal y como se recoge en la Propuesta Político Pedagógica (PPP) dicha estrategia implicaba estructurar la propuesta formativa a partir de tres ejes de formación que contemplaban las tres dimensiones señaladas en el apartado anterior: un eje de “formación política, investigación y cooperación” (270h) siendo ese el tronco común para todo el grupo; y otros dos ejes configurados como ramas de especialización más específicas, con las asignaturas impartidas de forma paralela: el eje de “Agroecología y organización de Asentamientos” (240h) y el eje “Cultura, arte y comunicación” (240h)²¹⁹.

Por tanto, la composición curricular del curso se estructuró tomando como base esos tres ejes de formación, que son entendidos como ejes que necesariamente dialogan entre sí, en los territorios y en el espacio universitario, siendo una de las preocupaciones centrales del curso promover la toma de conciencia sobre la importancia pensar las tres dimensiones a las que hacen referencia los ejes formativos de forma articulada para construir matrices productivas de la vida en el campo desde una perspectiva territorial y emancipadora. En ese sentido el curso contemplaba espacios de profundización para cada eje, pero también, espacios específicos que buscaban el diálogo entre los tres ejes que componían la propuesta.

Un eje común, *formación, investigación y cooperación*. El curso partía de la premisa de que la formación política es fundamental para la formación de sujetos sociales críticos y con capacidades para analizar sus realidades territoriales e impulsar procesos y acciones para transformarlas en sentido emancipador. Ésta fue una premisa que se vinculó con la estrategia general del curso, pretendiendo promover la reflexión crítica para la formulación de acciones territoriales capaces de articular procesos formativos y organizativos vinculados a: la dimensión de la producción agrícola por medio de la matriz agroecológica; a la organización cooperativa del trabajo en el campo; y a la dimensión de la cultura, el arte y la comunicación.

Además a través del eje común se pretendía vincular la formación política con la investigación y la cooperación, procurando que la búsqueda de conocimiento no estuviera dissociada del trabajo continuado con las comunidades y con los movimientos

²¹⁹ En el siguiente enlace se puede consultar un documento donde se muestra la distribución de las asignaturas en estos tres ejes de formación y la distribución de las cargas horarias de las asignaturas en las diferentes etapas del curso. <https://www.dropbox.com/s/kz4uxj6n9ilq1jk/Distribucion%20asignaturas%20por%20ejes%20y%20etapas%20curso%20Residencia%20Agraria%20UnB.pdf?dl=0>

sociales presentes en los territorios. De esta forma, por medio del eje común se buscaba subsidiar los dos ejes de especialización, dando una base teórico-práctica que permitiera comprender y analizar con mayor complejidad cómo funciona la sociedad, y por tanto sus determinantes políticos, culturales, territoriales, históricos y humanos. Una de las actividades propuestas desde el eje común fue la visita y programación de actividades en coordinación con el curso Residencia Agraria Derechos Sociales del Campo desarrollado por la Universidad Federal de Goiás (UFG) en apoyo al campamento del MST Don Tomas Balduino en el estado de Goiás, ocupación de tierras que tuvo lugar durante el transcurso del curso.



Imagen 16. Actividad de formación e intercambio en Campamento Don Tomas Balduino MST/GO. Fuente: fotografía propia.

Un eje especialización en Agroecología y Organización de Asentamientos. Este eje estuvo enfocado en tres líneas de acción: a) análisis de la realidad productiva y tecnológica existente en los territorios campesinos donde actuaban y/o vivían las y los estudiantes; b) manejo productivo de los agroecosistemas en dichos territorios; c) sistemas de transformación y comercialización de la producción existentes. En definitiva a través de este eje de formación en articulación con el eje común, el proceso formativo buscaba promover que las/los estudiantes actuaran como agentes promotores de la matriz agroecológica en sus territorios.

La comprensión de la agricultura como un complejo de agroecosistemas, depende del análisis de múltiples determinantes históricas humanas y naturales, que integran de forma dialéctica la conformación de sistemas agrarios específicos. Por tanto para actuar como agentes promotores de la matriz agroecológica no se puede comenzar desde un plano ideal, de una propuesta construida en gabinetes académicos o de asistencia técnica, necesariamente tiene que partir de las necesidades concretas de la producción campesina presente en los territorios. Ese referencial metodológico atravesó todas las asignaturas del eje, teniendo claro que es a partir de una metodología dialéctica y de una

serie de herramientas y técnicas de investigación-acción consistentes que las/los estudiantes pueden construir intervenciones en la realidad de forma participativa, llevando en consideración los procesos ya en marcha en los territorios y las necesidades de los agentes sociales presentes en los territorios, con los que se quiere trabajar la organización de los asentamientos y la transición agroecológica.

El cambio de la matriz tecnológica utilizada por el campesinado, teniendo como perspectiva la matriz agroecológica, requiere un intenso proceso de articulación entre saberes tradicionales y el saber científico moderno. En un curso de posgrado como éste no se pretendía profundizar en una o en otra línea tecnológica específica, lo que se pretendía era que las/los estudiantes que optasen por este eje de especialización conocieran las bases de la agroecología, diferentes elementos sobre manejo de los suelos, el desarrollo de las plantas y el manejo animal, para partir de las demandas concretas de la realidad de los territorios donde están insertados, impulsando junto con agentes del territorio acciones y procesos de organización de los agroecosistemas desde una perspectiva agroecológica. Por todo ello, desde algunas asignaturas del eje de agroecología se organizaron diferentes salidas de campo conociendo procesos y experiencias referenciales en estas temáticas que estaban en marcha en los territorios.



Imágenes 17 y 18 Salidas de campo, eje de agroecología durante TU II.

Fuente: archivo del curso.

Por otro lado, también se pretendía dar una visión de la complejidad que enfrenta el avance de la agroecología en esos territorios, ya que dicho avance no depende apenas de la existencia de conocimientos agroecológicos y cuestiones tecnológicas. Sino que existen otras dimensiones y cuestiones a tener en cuenta, que tienen que ver con cuestiones vinculadas a la legislación y a las posibilidades de transformación y las vías de comercialización de la producción agroecológica a nivel local. Por todo ello cuestiones como el sistema de vigilancia sanitaria, sistemas horizontales de certificación agroecológica, transformación y comercialización de productos agroecológicos en

mercados convencionales o institucionales, eran algunos de los temas abordados en las asignaturas que pretendían cualificar a las/los estudiantes que optaron por este eje de especialización.

Un eje especialización en *Cultura, arte y Comunicación*. Este eje pretendía profundizar de forma teórico-práctica sobre los medios de producción cultural como forma de representación de la realidad a través de los lenguajes del teatro, la literatura, y del lenguaje audiovisual y su *interfaz* con la Educación del Campo. Los objetivos de este eje de formación eran proporcionar a las/los estudiantes herramientas tanto teóricas como prácticas para: a) entender con mayor complejidad los impactos causados por el agronegocio y por la *industria cultural* sobre la organización del trabajo campesino y del tiempo libre para el ocio y la cultura en los territorios rurales; b) la elaboración y sistematización de conocimientos en el ámbito de la cultura, del arte y de la comunicación demandados por las poblaciones rurales, por los movimientos sociales del campo y por las comunidades *quilombolas*²²⁰; c) promover la producción y difusión de los bienes y manifestaciones de las culturas populares presentes en el territorio, impulsando colectivos o fortaleciendo colectivos culturales ya existentes.



Imágenes 19 y 20. Actividades del eje de arte y cultura en el campus durante el TU I. Fuente: archivo del curso.

Algunos de los temas abordados en las asignaturas de este eje de especialización eran la relación entre la industria cultural y el agronegocio; el análisis de obras literarias

²²⁰ En Brasil, el término *quilombo* fue traído y utilizado por africanos y afrodescendientes en la época colonial para nombrar sus territorios de resistencia ante el sistema colonial esclavista. *Quilombolas* son los y las habitantes de los *quilombos*, hombres y mujeres afrodescendientes que se rebelaban ante su situación de esclavitud en las haciendas y otras unidades de explotación, y se refugiaban en bosques y regiones de difícil acceso, donde reconstituían su modo de vida de forma autónoma y en libertad. Por tanto lo que caracteriza al *quilombo* y al *quilombola*, no es el aislamiento y la fuga, sino la resistencia y la autonomía, la transición de condición de esclavo a la de campesino libre. En la actualidad los *territorios* y *comunidades quilombolas* son sujetos de derecho, resultado de las conquistas jurídicas del movimiento negro ante el Estado Brasileño. Se estima que en todo Brasil hay más de tres mil *comunidades quilombolas* con presencia en 24 de los 26 estados de Brasil. En el curso, había estudiantes de una de las comunidades del *quilombo kalunga*, uno de los más grandes de todo país, situado en el municipio de *Cavalcante-Goiás*.

vinculadas a estas temáticas y la relación de la literatura con los procesos sociales; el análisis estético y el trabajo técnico audiovisual; la relación de la música y la política; el teatro del oprimido; y cuestiones vinculadas a la cultura popular y la identidad campesina.

Por otro lado, queremos destacar que la articulación entre las diferentes dimensiones de la vida en el campo a través de los tres ejes de formación, también buscaba trabajar la superación de la ruptura campo-ciudad a partir de las acciones en los Tiempos Comunitarios y la organización del alumnado en grupos de trabajo llamados Núcleos Territoriales (NTs), como se detallará en los siguientes apartados. Es decir, desde la perspectiva de intervención territorial asumida en el curso, el cambio del modelo de producción, distribución y consumo de alimentos no es una cuestión que dependa de las áreas rurales, ni de las campesinas y campesinos, es un cambio que implica y afecta al conjunto de la sociedad. La separación entre lo rural y lo urbano impone retrocesos políticos en la articulación entre campesinado y clase trabajadora urbana, y además ha favorecido el avance de la hegemonía capitalista de diferentes formas, como por ejemplo, toda la retórica discursiva y simbólica construida por el agronegocio presentándose a sí mismo como único proveedor viable de alimentos para toda la población.

Por tanto, es necesario romper la visión de lo rural, del campo como algo atrasado y arcaico, y construir diferentes formas para construir la visión de un territorio rural con gran potencialidad para la producción de alimentos y vida de forma saludable y sostenible territorial y socialmente. Este nuevo mensaje necesita ser transmitido de diferentes formas en las ciudades, tanto por canales objetivos (vía alimentación escolar, hospitalaria, mercados y otros circuitos cortos de comercialización) como por canales subjetivos (intervenciones radiofónicas y audiovisuales, teatrales concomitantes con la entrega de los alimentos, por ejemplo, o en otros momentos a través de campañas publicitarias, cine fórums, intervenciones artísticas en la calle, etc.). Ahí reside, en gran parte, el potencial de la lucha por la soberanía alimentaria, no como alternativa de desarrollo autárquico del campesinado, sino como una propuesta que necesariamente conecta el poder de decisión de las clases populares en el campo y la ciudad. En la siguiente tabla muestra las asignaturas del curso distribuidas en los tres ejes de formación descritos en este apartado.

Tabla 19. ASIGNATURAS DEL CURSO RESIDENCIA AGRARIA DE LA UNB.		
EJE COMUN FORMACIÓN POLÍTICA, INVESTIGACIÓN Y COOPERACIÓN	EJE ESPECIALIZACIÓN AGROECOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DE ASENTAMIENTOS	EJE ESPECIALIZACIÓN CULTURA, ARTE Y COMUNICACIÓN
Filosofía	Marco jurídico sobre agrobiodiversidad, semillas y medio ambiente.	Teatro y sociedad
Economía política	Principios del manejo de agroecosistemas	Industria cultural y agronegocio
Cuestión agraria	Manejo ecológico de suelos y plantas	Análisis estético y apropiación técnica de los audiovisuales
Pensadores Latinoamericanos, Tradición crítica brasileña	Legislación ambiental y sanitaria	Literatura y proceso social
Metodología de investigación social	Monitoreo, planificación, investigación en ecosistemas e intercambio de experiencias.	Formas tradicionales de cultura popular e identidad
Trabajo de base y educación popular	Producción animal con enfoque agroecológico	Patrones hegemónicos de representación de la realidad
Organización territorial rural	Sistemas agroforestales	Música y política
Elementos fundamentales de cooperación	Prácticas Agroecológicas	Formas y espacios en las artes plásticas y en la arquitectura
Políticas públicas para el desarrollo de asentamientos (PDA, PRA)	Comercialización y mercado (optativa)	
	Uso y conservación de la agrobiodiversidad (optativa)	
	Métodos e instrumentos de certificación (optativa)	
	Geoprocesamiento aplicado a la agroecología (optativa)	

Fuente: Elaboración propia a partir de documentación interna del curso.

En relación al equipo docente del curso que impartió las asignaturas en los tres ejes de formación, consideramos importante destacar que en coherencia con el planteamiento político filosófico y epistemológico que caracteriza los cursos y acciones del PRONERA y la propuesta político pedagógica de este curso en concreto, el equipo docente estaba compuesto por una combinación de profesorado universitario y educadores y educadoras populares, siendo éstos en algunos casos colaboradores y militantes de diferentes movimientos sociales campesinos. Además el equipo docente no se limitó al profesorado del entorno más cercano, sino que en muchas ocasiones se consiguió la participación de profesorado universitario y educadores/as populares de otros lugares del país, con experiencia destacada en las temáticas abordadas por las asignaturas. Esta combinación de diferentes perfiles docentes, donde se interrelaciona de forma complementaria el conocimiento académico con el conocimiento campesino y popular, es difícil de encontrar en los cursos universitarios al uso.

2.3. Descripción y análisis del perfil de las y los estudiantes del curso.

Como decidamos anteriormente, el perfil de las/los estudiantes de los cursos Residencia Agraria ha cambiado respecto del perfil pensado para aquella experiencia piloto.

Veamos en este apartado como esto queda patente, en el caso concreto del curso Residencia Agraria de la UnB que estamos analizando.

El curso se inició con 50 estudiantes en agosto de 2013, todas y todos los estudiantes sabían que el curso se desarrollaba en sistema de alternancia (Tiempo Universidad/Tiempo Comunidad) al realizar la inscripción. Tanto en la carta de motivación que se solicitaba en el proceso de matriculación como durante el primer Tiempo Universitario, se explicó con detalle en qué consistía la propuesta del curso, todas/os las/os estudiantes se comprometieron a realizar el curso completo, cuyo periodo de formación total era de 2 años. A pesar de ello, finalmente concluyeron el curso 34 estudiantes, por lo que un total 16 estudiantes dejaron el curso por diferentes motivos durante el primer año²²¹.

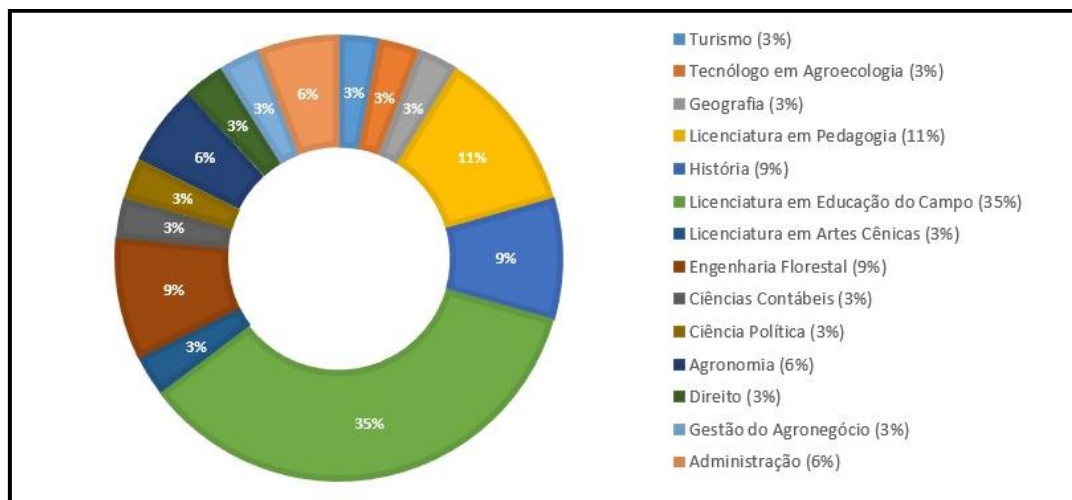
Por ser una cifra que puede resultar llamativa, se hace necesario señalar que en base a las evaluaciones realizadas al respecto por la Coordinación Político Pedagógica (CPP) del curso, las observaciones realizadas durante el trabajo de campo y los motivos comunicados por las y los estudiantes que dejaron el curso, no se aprecian motivos que se vinculen directamente con la metodología del curso o el nivel de dedicación exigido. Los motivos alegados para dejar el curso estaban vinculados con cambios en las situaciones personales y vitales no previsibles al inicio del curso y que impedían seguir con la formación (cambios laborales, cambios de residencia por motivos laborales y personales, paternidad/maternidad y cuidados de personas a cargo, etc.). Dicho esto, y a pesar de que se cuenta con los datos y gráficos del grupo inicial, por cuestiones de rigor, en este apartado se destacan las principales características de la *turma* de 34 personas, por ser los datos que corresponden al grupo que realizó el curso desde el principio hasta el final.

En primer lugar nos parece importante señalar que a pesar de que este curso en concreto fue originariamente una demanda del MST, la composición de la *turma* fue bastante diversa, tanto desde el punto de vista de las organizaciones sociales de pertenencia de las/los estudiantes como de la formación oficial o formal que les daba acceso al posgrado. Como se aprecia en el siguiente gráficos, la mayoría de las/los estudiantes proceden de la Licenciatura de Educación del Campo (35 %) y titulaciones relacionados con ciencias agrarias (21 % sumando: técnicos de agroecología, Ingeniería forestal,

²²¹ De las 16 personas: 8 personas dejaron el curso entre la primera y segunda etapa, 3 personas entre la segunda y la tercera etapa y 5 entre la tercera y la cuarta etapa, es decir todas ellas durante el primer año del curso. A partir de ese momento, septiembre de 2014, el grupo quedó compuesto por 34 estudiantes, número que fue estable hasta la finalización del curso en agosto de 2015.

Agronomía y Gestores del agronegocio), pero otras áreas de conocimiento también están presentes. Esta cuestión puede ser explicada por que el campus donde se realizaba el curso, como decíamos anteriormente tiene un carácter agrario marcado y fue uno de los pioneros en la implantación de la Licenciatura de Educación del Campo.

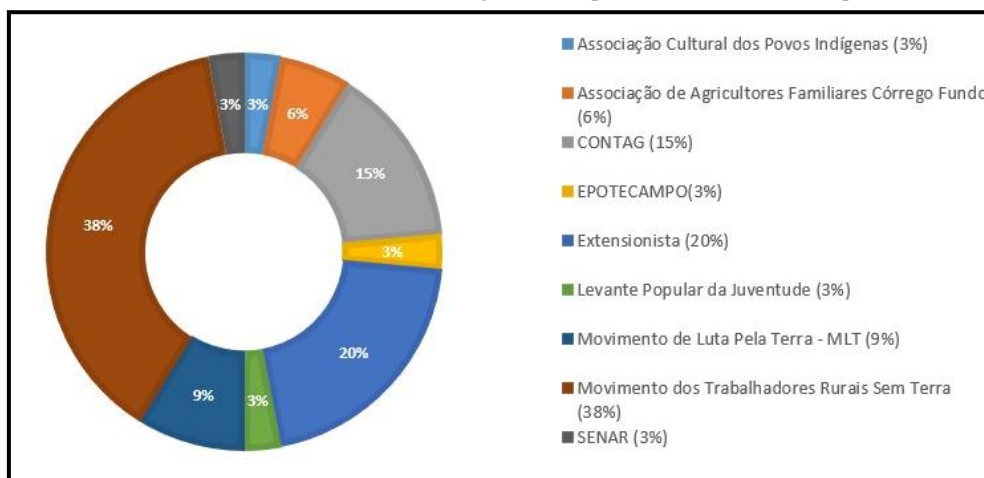
Gráfico 13. Distribución 34 estudiantes del Residencia Agraria de la UnB por graduación de procedencia.



Fuente: Documentación interna de la Coordinación Político Pedagógica del curso.

La diversidad política también es considerable, como se aprecia en el gráfico 14 hay una mayoría de estudiantes que son militantes del MST, pero otras organizaciones campesinas e indígenas también están presentes de forma considerable. Hay también una fuerte presencia de *extensionistas*, término utilizado para designar a Técnicos/as profesionales que hacen este tipo de cursos para mejorar su formación profesional, y que originariamente eran el público destinatario de los cursos Residencia Agraria, tal y como explicábamos en el primer apartado del capítulo.

Gráfico 14. Distribución 34 estudiantes Residencia agraria UnB por movimiento social de procedencia.



Fuente: Documentación interna de la Coordinación Político Pedagógica del curso.

La distribución de los estudiantes en los dos ejes de especialización fue equilibrada, ya que finalmente concluyeron el curso en el eje Arte Cultura y Comunicación 19 estudiantes (53%) y en el eje de Agroecología y Organización de Asentamientos 15 estudiantes (47%). Es destacable que inicialmente esta proporción era desigual y estaba invertida, pero de las 16 personas que dejaron el curso 4 personas eran del eje Arte Cultura y Comunicación y 12 del eje de agroecología.

La cuestión de género fue una cuestión marcante desde el inicio del curso, con un grupo compuesto mayoritariamente por mujeres, de las 50 personas que iniciaron el curso 36 eran mujeres (72 %) y 14 eran hombres (28 %), esa proporción se mantuvo hasta el final del curso, ya que de las 16 personas que abandonaron el curso, 12 eran mujeres y 4 eran hombres. Por lo tanto el grupo de 34 personas que finalmente terminó el curso estaba compuesto por 24 mujeres (71%) y 10 hombres (29%). En cualquier caso, y tal y como hemos tratado de describir en apartados anteriores, tener un grupo de estudiantes con una proporción tan alta de mujeres, y además mujeres vinculadas a luchas y debates feministas marcó fuertemente la identidad colectiva de la *turma*.

Otra cuestión destacable es que varios estudiantes del curso, eran madres y padres, cuestión que en muchos de los cursos que incorporan la metodología pedagógica de la ENFF y del MST no supone un problema, ya que tanto las madres como los padres que no cuentan con apoyo familiar o social, y por tanto no pueden dejar a sus hijos durante los 15 días de Tiempo Universitario con alguien, cuentan con el servicio de *ciranda infantil*²²² y acuden a la etapa con sus hijos sin separarse de ellos. Ofertar el servicio de *ciranda infantil*, es otra cuestión diferencial de muchos de los cursos (no todos) desarrollados a través del Programa Nacional de Educación de la Reforma Agraria (PRONERA). En ese sentido es importante destacar que de los 35 cursos de posgrado Residencia Agraria desarrollados entre 2013 y 2015, el Residencia Agraria de la UnB fue uno de los pocos que garantizó este servicio. En gran medida eso fue posible, porque fue uno de los aportes metodológicos y pedagógicos que realizó la ENFF durante la fase de diseño de la propuesta y porque la Licenciatura de Educación del Campo, que se desarrolla en el mismo campus de la UnB, cuenta con ese servicio y se

²²² Como señalábamos en capítulos anteriores la *Ciranda Infantil* acoge y trabaja contenidos infantiles adaptados a las edades de las hijas e hijos de las/los estudiantes, pero más allá dentro de la propuesta pedagógica de la ENFF y del MST la existencia de la *ciranda infantil* trata de provocar en el curso la reflexión sobre la educación infantil y la infancia en el campo, además del debate sobre la necesidad del reparto de tareas en el cuidado de los hijos. La experiencia y concepción de la *ciranda infantil* en el MST surge de la necesidad de debatir sobre la infancia y trabajar esta cuestión en los asentamientos y campamentos del Movimiento. Posteriormente la *ciranda infantil* se incorporó en todas las actividades de educación y formación para facilitar la participación de las mujeres Sin Tierra en los cursos, seminarios, congresos y encuentros al tiempo que se trabaja con las niñas y niños desde la perspectiva de la pedagogía del MST.

podieron juntar esfuerzos y recursos para que la *ciranda infantil* cumpliera su función para ambos cursos.

2.4. Elementos destacables de la metodología pedagógica desarrollada en el curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia.

Uno de los objetivos de este capítulo es describir cómo la ENFF lleva a la práctica su propuesta pedagógica en un *curso oficial de posgrado* desarrollado en un campus universitario, por motivos expuestos anteriormente lo haremos a través de la experiencia del curso *Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo de la Universidad de Brasilia*. Supera los objetivos de este trabajo hacer una descripción exhaustiva, pero si queremos dedicar este apartado a describir y analizar los aspectos de la metodología pedagógica que en el marco de este trabajo de investigación consideramos más significativos, por ser elementos que inspiraron fuertemente el diseño de una experiencia piloto de características similares en el País Vasco, el curso Baserritik Mundura, experiencia que analizaremos en el capítulo 6.

Como decíamos anteriormente la propuesta pedagógica del Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia, fue diseñada y desarrollada en colaboración con la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Esto supuso, una ganancia y cualificación diferencial a nivel metodológico y pedagógico para este curso por la experiencia acumulada por la ENFF en este tipo de procesos desarrollados en colaboración con universidades. Por un lado esto se tradujo en la participación directa de personas del equipo pedagógico de la ENFF en la Coordinación Político Pedagógica (CPP) del curso; y por otro lado supuso la incorporación de elementos centrales de la propuesta pedagógica de la ENFF adaptados a las particularidades de este curso, abordando cuestiones como: la construcción de un ambiente y dinámica educativa diferente al habitual en un campus universitario, los diferentes tiempos pedagógicos, la organicidad, la alternancia (Tiempo Universitario/Tiempo Comunitario) y el acompañamiento político pedagógico del proceso.

Para leer este apartado es importante recordar que la metodología pedagógica aportada por la ENFF es necesario entenderla y analizarla desde una perspectiva dialéctica e integradora, es decir, entendiendo que no es un método cerrado, sino que tomando como base una serie de principios filosóficos, organizativos y pedagógicos comunes (ver capítulos 3 y 4) cada realidad y proceso formativo interactúa con ellos y genera nuevas síntesis metodológicas. La ENFF ha generado su propia síntesis metodológica de la

propuesta educativa construida por el MST y en cada curso que realiza se adapta construyendo nuevas síntesis. Pero también es necesaria una perspectiva dialéctica e integradora para entenderla en su totalidad, es decir aunque aquí resaltemos algunos aspectos o elementos de la misma, es necesario tener en cuenta que los resultados del proceso formativo en su conjunto, son el fruto del conjunto de los componentes metodológicos y sus interacciones en este proceso concreto y no los componentes metodológicos de forma fragmentada. Por todo ello queremos destacar a continuación la importancia metodológica y pedagógica de crear *ambiente educativo y del acompañamiento político pedagógico del proceso*

2.4.1. Construcción de ambiente educativo y acompañamiento político pedagógico.

Uno de los aportes fundamentales de la ENFF a este proceso fue poder diseñar el curso y ejecutarlo desde la comprensión y concepción que el acumulo pedagógico y metodológico del MST y de la propia ENFF otorga a aspectos centrales de su propuesta pedagógica como son el *ambiente educativo y el acompañamiento político pedagógico del proceso*. Se trata de aspectos fundamentales de este tipo de procesos independientemente del nivel educativo o del lugar físico donde se desarrolle el curso, sean desarrollados en escuelas propias como la ENFF o en colaboración con instituciones educativas oficiales.

Para entender la noción de ambiente educativo aportada por la ENFF a este curso y sus implicaciones metodológicas en el mismo, es importante tener en cuenta, la centralidad que otorga la metodología pedagógica del MST a los procesos materiales y a las relaciones sociales que se construyen en el proceso de aprendizaje (ver capítulos 3 y 4). La construcción del ambiente educativo, tanto en una escuela del MST como en un curso de formación oficial desarrollado en un campus universitario, implica intencionalizar y cuidar la *integralidad* del proceso de aprendizaje, tratando que todas las personas participantes se sientan *sujetos* del mismo. Efectivamente esto requiere ir más allá de preparar contenidos para las aulas, exámenes y ejercicios e intervenir pedagógicamente en las situaciones que se van produciendo en el curso, implica una planificación previa y una intencionalidad pedagógica de los diferentes espacios/tiempos del proceso de formación, de las diferentes dimensiones pedagógicas que se trabajan a través de su metodología pedagógica, y tener la perspectiva y capacidades para aprovechar y potenciar las diferentes situaciones de aprendizaje que surjan en el proceso en su conjunto.

Para empezar a construir el ambiente educativo en este curso, al igual que en otros cursos del MST y de la ENFF, el primer día se dedicó a presentar al equipo de Coordinación Político Pedagógica (CPP) y a estudiar la Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso, presentándola como una construcción que forma parte de un legado histórico de otras luchas campesinas y populares que en este proceso lo aporta fundamentalmente la colaboración de la ENFF. Se explicó que la CPP del curso había plasmado en el PPP una propuesta, una estrategia organizativa y metodológica para desarrollar el curso con una serie de objetivos y propósitos enfocados para actuar hacia fuera de la universidad, para desencadenar procesos en los diferentes territorios; pero se insistía que se trataba de un punto de partida, que se iba a trabajar durante el primer día para poder llegar a construir un compromiso que se asumiera de forma colectiva sobre el tipo de curso y de formación que se quiere poner en marcha:

“La CPP ha puesto mucho empeño en construir esta propuesta diferenciada y única teniendo en cuenta las particularidades de este proceso y el contexto en el que estamos, una propuesta basada en el legado y el acumulo pedagógico del MST y de la ENFF, no está acabada o cerrada, estará en construcción permanente durante los dos años que estaremos juntas y juntos en este curso, es un punto de partida que habrá que ir ajustando y evaluando, una propuesta por tanto que espera que todas y todos se sientan sujetos de la misma y se empeñen en mejorarla” (registro de campo, UnB-FUP, 2 de agosto de 2013).

Aquel primer día entre otras cosas al presentar el PPP se explicó a grandes rasgos cómo había sido construida la propuesta pedagógica del MST y de la ENFF, se insistió en la importancia y la responsabilidad conjunta de todas las personas que participan del curso en garantizar la construcción y vivencia de un ambiente educativo a través del curso en el que los principios y valores humanistas estuvieran presentes; se destacó que el curso iba a estar en construcción permanente y necesitaba de los aportes y saberes de todas en esa construcción; que el curso era una oportunidad para construir un ambiente educativo y una vivencia que permitiese aprender a afrontar el desafío de superar la dominación machista, entender mejor la cuestión de género, superar el racismo y la discriminación étnica, etc.; la importancia de entender que todo lo que se iba a hacer y cómo se iba a hacer en el curso tenía una intencionalidad y un potencial formativo y que dependía de todas y todos aprovechar ese potencial.

También se explicó que para que todo esto se pueda llevar a la práctica la ENFF comprende el ambiente educativo como una metodología organizativa que contempla los diferentes tiempos y dimensiones educativas de los sujetos y esto se refleja en la propia estructura organizativa del curso y en la forma en que se organizan los diferentes colectivos que lo ponen en movimiento:

“Al tratarse de un curso que va a estar en construcción permanente y que nos convoca a todas y todos a ser parte de esa construcción, es un proceso que va a depender de nuestra capacidad organizativa, y como este curso se realiza en colaboración con la ENFF, lo que proponemos es asumir para el desarrollo de este curso la propuesta organizativa y pedagógica que la ENFF ha construido en los últimos años para este tipo de cursos, y por eso nos organizaremos en diferentes colectivos, que forman una especie de esqueleto que mueve el curso, y a ese esqueleto formado por diferentes colectivos es a lo que llamamos organicidad” (registro de campo, UnB-FUP, 2 de agosto de 2013).

También se explicó que una de las herramientas identificadas por el MST para construir ambiente educativo y dar intencionalidad pedagógica a todos los momentos y espacios de los procesos educativos es el *acompañamiento político pedagógico*. Se comentó la importancia del acompañamiento político pedagógico para dinamizar y potenciar el uso colectivo de los demás elementos del método pedagógico, y que este acompañamiento en las escuelas y cursos del MST normalmente lo realiza un colectivo de 3-4 personas al que se llama Coordinación Político Pedagógica (CPP). Se comentó que la composición de las CPPs, funciones y formas de trabajo en los cursos que desarrolla la ENFF en colaboración con diferentes universidades son muy variadas y diversas, y finalmente se presentó a las personas que componían la CPP en este curso y sus funciones, que también se detallaban en el PPP.

En el caso concreto del Residencia Agraria de la UnB, la CPP era el colectivo o instancia donde se tomaban las decisiones que marcaban el rumbo pedagógico y político del curso, siendo el colectivo que se encargó del diseño y preparación del curso y del acompañamiento directo y continuo del mismo, reflexionando y actuando dialécticamente y en colectivo sobre el proceso a través de reuniones periódicas (1 cada 10-15 días, y cada vez que había necesidad); y también se encargaba de reflexionar dialécticamente con la *turma* sobre el proceso, aclarando dudas, dando orientaciones y aportando lecturas pedagógicas sobre el proceso del curso al tiempo que se estaba desarrollando. Además la CPP se encargaba de realizar las tareas de dinamización y logística necesarias para el desarrollo del curso tanto en los Tiempos Universitarios como en los Tiempos Comunitarios, y realizar las gestiones administrativas ante la universidad y las diferentes gestiones técnicas y financieras del proyecto ante las entidades financiadoras.

La CPP del Residencia Agraria de la UnB, estaba compuesta por 12 personas (4 hombres y 8 mujeres) de diferentes perfiles: integrantes de organizaciones y movimientos sociales campesinos y urbanos, profesorado universitario, profesorado de la ENFF e integrantes del grupo de investigación Modos de Producción y Antagonismos Sociales (MPAS). Todas las personas de la CPP conocían de una forma u otra la

metodología pedagógica de la ENFF y la diversidad de sus perfiles en cuanto a tipo de formación, edad, trayectorias, experiencias, estilos comunicativos, caracteres, nivel de implicación, reparto de tareas y funciones, etc., fue importante para garantizar la complementariedad que un curso de estas características requiere para el reparto de tareas y funciones, entre lo académico y lo agrario, entre la lógica de la universidad y la del movimiento campesino. También es importante señalar que, la mayoría de las personas que participaron de la CPP lo hicieron de forma militante, cuestión que como veremos en el último apartado supuso ventajas y límites.

El ritmo de trabajo de la CPP tanto durante la fase de diseño, como durante los dos años de desarrollo del curso fue muy intenso y como profundizaremos más adelante el acompañamiento por parte de la CPP tuvo sus límites. A pesar de ello la CPP consiguió acompañar el proceso, escuchando y proponiendo desafíos continuos a la *turma* y a la propia CPP durante todo el curso, para organizar conjuntamente: eventos académicos durante los TUs (Seminarios, jornadas, encuentros, charlas, etc.); acciones en los territorios durante los TCs; visitas a experiencias; sistematizando el proceso del curso; construyendo un blog digital para socializar la experiencia. Como veremos después, todas estas propuestas y otras más fueron realizadas durante los dos años de curso.

Antes de pasar a los siguientes apartados, y tomando como base los registros y observaciones de campo y la propia vivencia del curso Residencia agraria de la UnB es posible afirmar que este curso aun siendo desarrollado en un campus universitario donde el modelo y la lógica educativa es la hegemónica, consiguió construir un *ambiente educativo* en sus actividades y espacios, fundamentado en prácticas, principios, valores y compromisos acordes con la construcción de poder popular, la conciencia de clase, la auto-organización y autogestión de las y los estudiantes, la solidaridad, cuidado y respeto mutuo, la colaboración, la horizontalidad, trabajo colectivo, la riqueza de la diversidad, la confianza, ternura, coherencia, alegría, etc. Ambiente educativo que confrontaba y se diferenciaba del ambiente educativo que genera el modelo educativo hegemónico (unidireccional, jerárquico, individualista, cartesiano, utilitarista, competitivo, meritocrático, basado en la transmisión de contenidos fragmentados, donde la producción de vida y existencia están disociados de la producción de conocimiento, etc.) que impera en los cursos universitarios al uso y que también se desarrollan en dicho campus universitario.

En los siguientes apartados veremos que esta diferencia de ambientes educativos se manifestaba contantemente y de diferentes formas tanto en el campus durante los

Tiempos Universitarios (TUs) como en los territorios durante los Tiempos Comunitarios (TCs) ya que como se destacaba el primer día del curso:

“La comprensión de que el conocimiento está en todos los espacios y la intencionalidad de construir una universidad que mire para fuera de sí misma, que sus propósitos y preocupaciones sean más exógenas que endógenas, fortalece nuestra comprensión de la importancia de que los cursos desarrollados en colaboración con universidades, se desarrollen en sistema de alternancia, para incidir y transformar la realidad de los territorios en los que vivimos, para que el curso consiga ir más allá de las paredes de la Universidad. Esto supone varios desafíos [...] uno de los desafíos es que la universidad, la academia comprenda esa relación que buscamos construir a través del curso con los territorios, y para eso hay que construir un proceso de articulación, que implica toda una vivencia, un ambiente educativo dentro y fuera de la universidad, [...] en este curso también nos planteamos experimentar diferentes formas de organicidad para dentro y para fuera de la universidad” (registro de campo, UnB-FUP, 2 de agosto de 2013).

Tal y como señalábamos anteriormente, la experiencia del Residencia Agraria de la UnB aporta contribuciones importantes en relación a experimentaciones en la organización metodológica de cursos oficiales que se desarrollan con pedagogías campesinas y populares, para fortalecer los vínculos de la universidad con los territorios y sus agentes sociales a través del proceso formativo; y también para incentivar que las/los estudiantes se sientan realmente sujetos activos de su propia formación. Por ello dedicamos las siguientes paginas a analizar y describir la forma de desarrollar la alternancia y la organicidad en los territorios que se experimentó en este curso.

2.4.2. Alternancia y organicidad en los territorios

Como se explicaba en apartados anteriores, una de las principales características de los cursos impulsados por el Programa Nacional de Educación de la Reforma Agraria (PRONERA) es la adopción del *sistema de alternancia*²²³ como forma de organización de los cursos, en etapas que alternan y articulan de forma dialógica dos tiempos/espacios educativos. El Tiempo Universidad (TU), que es el tiempo en que las y los estudiantes se concentran y conviven durante un tiempo determinado²²⁴ en la estructura de la escuela o de la universidad para estudiar en tiempo integral. Y el Tiempo Comunitario (TC) es el periodo en que las/los estudiantes cumplen parte de la

²²³ Como señalábamos en capítulos anteriores la adopción del sistema de alternancia responde a un proceso de acumulación y experimentación colectiva inspirado en experiencias educativas que adoptaron la alternancia de tiempos y espacios educativos como articulación entre escolarización y trabajo. Tal y como señala Ribeiro (2008), es necesario diferenciar diferentes formas de apropiación de la pedagogía de alternancia que se han dado en la historia a través de experiencias francesas, italianas y africanas o las experiencias brasileñas de las CFRs (Casas Familia Rurales) y las EFAs (Escuelas Familia Agrícola) y por diferentes organizaciones del campo en Brasil (Ribeiro, 2008). En este sentido destaca la concepción y práctica de la alternancia desarrollada por el MST, más concretamente en la experiencia acumulada y reflexiones desarrolladas en relación al sistema de alternancia a partir de las experiencias del ITERRA y de la ENFF, que es la que empleamos en este trabajo de investigación.

²²⁴ Este tiempo varía en función de los cursos, pero por lo general es igual o superior a una semana.

carga horaria de las asignaturas de las etapas, desarrollando los trabajos teóricos y prácticos en sus comunidades de origen o territorio de inserción, contando con acompañamiento pedagógico para ello²²⁵.

Tal y como señala Molina (2009) a diferencia de la idea de un curso de especialización común, el propio nombre del programa Residencia Agraria enfatiza la perspectiva de inserción y permanencia, por largos periodos, de los estudiantes universitarios en los asentamientos y áreas de reforma agraria. Para Michelotti (2012) a través de la alternancia el programa Residencia Agraria permite analizar e intervenir en la realidad de los territorios desde una perspectiva dialéctica (no fragmentada) posibilitando tomar la realidad del territorio y problemáticas como puntos de partida y llegada del proceso formativo y sus acciones:

Rompiendo con la visión fragmentada [...] en la que el tiempo en el campo es el tiempo de la práctica y el tiempo en la universidad el de la teoría. La alternancia de tiempos y espacios, busca tomar la realidad del campo como punto de partida, identificándola a partir de diagnósticos y diálogos, de los cuales emergen las cuestiones fundamentales para su estudio en profundidad a lo largo del curso, y para su confrontación con la abstracción teórica y con la experimentación. Eso genera conocimientos nuevos que, por ser fragmentados y específicos, solo pueden tener sentido si, en un movimiento de síntesis, son permanentemente confrontados con la realidad del campo y de sus sujetos- que son, por tanto, no apenas punto de partida, sino también punto de llegada de ese movimiento dialéctico de construcción de conocimiento (Michelotti, 2012: 682-683).

La alternancia, de esta forma posibilita por un lado construir los cursos a partir de las demandas de los colectivos, comunidades y organizaciones sociales, presentes en el territorio y a los cuales las/los estudiantes están vinculados previamente o no. Por otro lado, también aproxima y promueve el trabajo conjunto entre la universidad y diferentes realidades territoriales, instituciones y organizaciones sociales. Además permite realizar estudios de posgrado sin desenraizar a las/los estudiantes del trabajo o proceso organizativo del cual hacen parte, por el contrario, por lo cual el curso instiga y cualifica la actuación en los territorios.

En el curso *Residencia Agraria de la UnB* el principio de alternancia era entendido como un elemento metodológico organizativo clave para que las y los estudiantes vivenciasen desde la práctica el ejercicio de la *praxis*. Pero también era entendida como una clave para el propio movimiento del curso. Los territorios tenían un papel

²²⁵ En la mayoría de cursos desarrollados en alternancia por el MST y por la ENFF para su militancia, el acompañamiento político pedagógico de los TCs no lo asume la CPP, sino que es el propio MST quien asume ese acompañamiento. En el caso del Residencia Agraria se definió que este acompañamiento se asumiera por parte de la CPP, aunque con la posibilidad de buscar apoyos para cubrir dicho acompañamiento con militantes de organizaciones sociales aliadas presentes en los territorios.

fundamental en el desarrollo y construcción del curso, por eso el foco central de este curso fueron los Tiempos Comunitarios (TCs). En la Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso se explicaba así:

La comprensión y el desarrollo de los trabajos de Tiempo Comunidad son la centralidad de las acciones pedagógicas del curso. Estas acciones pedagógicas estarán interrelacionadas, con las actividades del Tiempo Universidad, siendo que la finalidad de la acción se dará siempre en Tiempo Comunidad (*Propuesta Político Pedagógica curso Residencia Agraria de la UnB*, 2013:5)²²⁶.

Efectivamente el foco central del curso fueron los Tiempos Comunidad, las acciones en los territorios fueron ganando número y volumen durante los dos años de curso, y aunque en los Tiempos Universidad tuvieron también mucha importancia en el proceso, pasaron a tener menor centralidad de la que normalmente tienen en este tipo de cursos, pasando a ser entendidos en este proceso como un elemento mediador entre los TCs.

Por ello, en el Residencia Agraria de la UnB los TUs fueron inicialmente pensados como espacios destinados a la evaluación, planificación y formación a través del estudio y el tiempo de aula donde se presentaban y debatían los contenidos de las asignaturas. Y los TCs eran concebidos como espacios para que los estudiantes profundizaran en el estudio de los materiales facilitados por cada asignatura, así como espacios para profundizar en el conocimiento de la realidad territorial en la que iban a actuar. Podemos decir que el planteamiento de investigación que se impulsaba desde el curso era de investigación-acción, para identificar y analizar problemas y planificar propuestas de intervenciones que contribuyan a solucionar o mejorar las situaciones y problemáticas identificadas junto con los sujetos y organizaciones presentes en los territorios.

Esa comprensión del sistema de alternancia y de la construcción de conocimiento, fue otro de los aportes de la ENFF a este proceso. Dicha comprensión implica entender el curso y la alternancia en sí como algo dinámico, en movimiento dialéctico, no es un diseño planificado y cerrado para su ejecución de forma controlada y medida. La alternancia no es una cuestión dada que simplemente establece momentos diferenciados del proceso que se desarrolla por etapas, la alternancia se construye, se produce en el propio movimiento del curso y de la realidad concreta donde actúan las/los estudiantes, dándose un proceso complejo y único donde la relación de los diversos elementos

²²⁶ En este capítulo citamos diferentes extractos de la Propuesta Político Pedagógica del curso Residencia Agraria de la UnB. Se trata de un documento interno sin autoría y por ello no se incluye en la lista de referencias finales. En sucesivas citas se aludirá a él de forma abreviada como (PPP Residencia Agraria de la UnB).

colocados en movimiento y su dialéctica intervienen en la formación de los/las sujetos envueltos en el proceso.

Esta forma de comprender el principio de alternancia, explica que en el Residencia Agraria de la UnB se buscasen y experimentasen diferentes formas para hacer más efectiva la articulación dialéctica entre TUs y TCs, y garantizar el acompañamiento pedagógico de los procesos en los territorios durante los TCs. Además ambas cuestiones en numerosos cursos desarrollados en sistema de alternancia a través del PRONERA, han sido identificadas como límites importantes a nivel metodológico y pedagógico.

En los debates y análisis realizados por la Coordinación Político Pedagógica (CPP) del Residencia agraria de la UnB, mantenidos en diferentes momentos del proceso se destacaban dos elementos innovadores que habían sido experimentados en este curso, y existía un amplio acuerdo en que habían resultado efectivos para mejorar la articulación dialéctica entre los Tiempos Universitarios (TUs) y los Tiempos Comunitarios (TCs), y mejorar el acompañamiento político pedagógico durante los TCs. Uno de esos elementos fue la inclusión de lo que se llamó *Seminarios Integradores* en los TUs (que se realizaban el primer y último día de cada TU) el otro elemento fue generar una organicidad específica para los Tiempos Comunitarios, que consistía en organizar a los/las estudiantes en grupos de trabajo en función de su lugar de residencia para el desarrollo de los Tiempos Comunitarios, y estos grupos de trabajo fueron llamados, *Núcleos Territoriales (NTs)*.

Pero *¿Dónde y cómo se desarrolló la alternancia en el Residencia Agraria de la UnB?* El curso, se desarrolló en sistema de alternancia a través de cinco ciclos de Tiempo Universidad (TU) y Tiempo Comunidad (TC) complementarios entre sí. Fueron cinco etapas compuestas por cinco Tiempos Universitarios de 15 días de duración cada uno; y un intervalo variable entre ellos (4-6 meses) donde se desarrollaron los Tiempos Comunidad. El cierre del curso tuvo lugar con la realización de una sexta etapa de Tiempo Universidad, en junio de 2015, dedicada a los actos de presentación y defensa de los Trabajos de Conclusión de Curso (TCCs)²²⁷

Todos los TUs fueron desarrollados en Brasilia, en la Facultad UnB Planaltina (FUP) durante esos 15 días la programación era muy intensa, se presentaban y debatían los contenidos de las asignaturas y se realizaban actividades pedagógicas para trabajar los contenidos de las asignaturas de diferentes formas y con diferentes métodos y lenguajes.

²²⁷ Equivalente a los Trabajos Fin de Master (TFM)

Como se explicaba anteriormente, como este curso fue desarrollado en colaboración con la ENFF y se asumió su método pedagógico el curso contemplaba los diferentes tiempos y dimensiones educativas de los sujetos y esto se refleja en la propia estructura organizativa del curso y en la forma en que se estructura el día durante los TUs.

De esta forma, cada TU estuvo estructurado en varios *Tiempos Educativos*, que pretendían organizar el tiempo personal y el tiempo colectivo de las/los estudiantes en relación a las tareas necesarias para alcanzar los objetivos del proceso formativo pretendido, tanto en la dimensión académica, como en la perspectiva de potenciar la auto-organización de las/los estudiantes y la co-gestión del proceso pedagógico en su conjunto. Como veíamos en capítulos anteriores, los *Tiempos Educativos* son una construcción histórica del MST, a partir de sus innumerables experiencias de formación y educación. Según el ITERRA (2004):

Los tiempos educativos nacen para reforzar dos principios importantes de nuestra [MST] pedagogía: i) uno es la necesidad de cambiar la existencia de los educandos (su forma de vivir y de percibir el mundo) creando así una abertura para el cuestionamiento y la búsqueda de una nueva síntesis [...]; ii) el otro es que la escuela no es solo un lugar de estudio, y menos todavía un lugar donde se va apenas para tener clases, por mejores que sean ... [es también] un lugar de formación humana y, por eso, las diferentes dimensiones de la vida deben estar presentes en ella, siendo trabajadas pedagógicamente (ITERRA, 2004:14).

De este bagaje metodológico acumulado por el MST y la propia experiencia de la ENFF proceden los Tiempos educativos del Residencia Agraria de la UnB. En la siguiente tabla, se detallan los tiempos educativos que estructuraban cada día durante los Tiempos Universitarios en este curso:

Tabla 20. Tiempos educativos del curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia	
Tiempo Abertura y Mística (15 min/día)	Tiempo diario que marca el inicio de las actividades del día, abierto a varias posibilidades o formas de expresión, abarcando temas y cuestiones relacionadas con el mundo agrario, con la educación del campo, con los movimientos sociales y sindicales, con las luchas campesinas, etc. Es un momento dedicado a movilizar la sensibilidad, utilizando diversos lenguajes (lúdicos, artísticos, reflexivos, informativos, etc.). En este tiempo también se incluyen los informes generales del día de interés para todo el colectivo del curso.
Tiempo Estudio	Tiempo destinado a la lectura y estudio de textos de las asignaturas de cada etapa. Es responsabilidad individual de cada estudiante, auto-organizar su tiempo, tanto durante el TU como durante el TC, para leer y estudiar las lecturas de cada asignatura, de modo que pueda participar de las clases teniendo conocimiento del tema estudiado.
Tiempo Aula (8h/día)	Tiempo diario destinado al desarrollo de los contenidos de las asignaturas previstas en cada etapa, bajo la orientación de uno o más docentes. Cada asignatura será desarrollada según el cronograma entregado al inicio de cada etapa de TU, respetando la carga horaria

	y la necesaria articulación de conocimientos con el resto de asignaturas de la etapa. Al inicio de cada turno (mañana, tarde, noche) es responsabilidad del coordinador/a de cada Núcleo de base (NB) ²²⁸ verificar y registrar en el registro de asistencia, la presencia de los integrantes de su Núcleo de base, comunicando y justificando las ausencias a la turma y al docente del turno. El registro de asistencia deberá ser entregado diariamente en la secretaria al final del día, por el coordinador del Núcleo de Base que coordine el día.
Tiempo Trabajo (1h/día)	Tiempo diario destinado a la realización de tareas y servicios necesarios para la manutención de los espacios colectivos y para el adecuado funcionamiento del curso. Cada estudiante formará parte de un equipo de trabajo asumiendo una tarea concreta que será rotativa en cada etapa.
Tiempo integración (2-3horas/ semana)	Con la intencionalidad de potenciar la articulación de temáticas comunes entre los <i>dos ejes</i> de especialización que componían el curso, existían también, los llamados <i>tiempos de integración</i> , estos espacios de integración se dedicaban a sesiones de debate, cine, mesas redondas, presentaciones culturales y similares.
Tiempo evaluación (3horas del último día de cada TU)	Tiempo destinado a que cada NB evaluase el TU, identificando necesidades de cambio, y realizando propuestas de mejora para la etapa siguiente.
Durante los TUs también se desarrollaron espacios específicos de profundización para cada eje de especialización, que consistían en actividades culturales, seminarios y conferencias, salidas de campo desarrolladas de forma paralela.	

Fuente: Elaboración propia a partir del PPP del curso.

Como decíamos anteriormente, el primer día y el último de cada TU se realizaban los *Seminarios Integradores*, con el objetivo de que los Núcleos Territoriales (NT) compartiesen y reflexionasen colectivamente sobre los avances y límites encontrados en el desarrollo de los trabajos durante cada TC, además estos seminarios eran espacios donde se daban orientaciones desde la CPP para el siguiente TC y se dejaba tiempo para que los NTs consensuasen y planificasen colectivamente los siguientes pasos tras el TU. Estos Seminarios Integradores como decíamos fueron uno de los elementos innovadores experimentados en este curso, y según las evaluaciones de la CPP y de la propia *turma*, resultaron efectivos para: mejorar la conexión entre los Tiempos Universitarios (TUs) y los Tiempos Comunitarios (TCs); para dar una visión y lectura colectiva de la totalidad de los procesos que estaban siendo construidos en los territorios por los Núcleos Territoriales; para mejorar el acompañamiento político pedagógico y plantear propuestas para potenciar las posibilidades de intervención territorial de forma articulada, como veremos en los siguientes apartados.

Pero ¿cómo era la organicidad del alumnado en el Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia? Para los Tiempos Universitarios (TUs) desde la perspectiva de superar las acciones individuales, cada estudiante estaba organizado en un *Núcleo de Base (NBs)* y en un *Equipo de Trabajo*, estos dos elementos organizativos de la propuesta pedagógica del curso también proceden del bagaje metodológico acumulado por las diferentes

²²⁸ El Núcleo de Base (NB) es el colectivo en el que se agrupa a las y los estudiantes en los cursos que siguen el método pedagógico del MST. En este curso las y los estudiantes fueron agrupados en Núcleos de Base (NBs) para el desarrollo de los Tiempos Universitarios, y en Núcleos Territoriales para el desarrollo de los Tiempos Comunitarios.

experiencias de educación desarrolladas por el MST detalladas en capítulos anteriores, siendo otro de los aportes metodológico y pedagógico de la ENFF a este curso²²⁹.

En la Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso se explica que el Núcleo de base (NB) es la instancia colectiva básica de pertenencia de cada estudiante, siendo los pilares de la estructura orgánica del curso, un espacio de estudio, reflexión y discusión colectivo sobre los temas abordados por el curso y aquellos que surjan derivados de la convivencia en las etapas. La orientación dada era que cada Núcleo de base (NB) se reuniera de forma auto-organizada al menos una vez por semana o cuando se considerase necesario durante los Tiempos Universitarios. En este curso se definieron 4 NBs compuesto por 7-10 estudiantes cada uno de ellos²³⁰. En PPP del curso también se explicaba así la intencionalidad pedagógica y función de los equipos de trabajo:

“Los equipos de trabajo tienen la función de organizar las tareas necesarias demandas por el propio curso. La universidad no es apenas lugar de estudio, y si de formación humana, por ello las diversas dimensiones de la vida deben estar presentes en el proceso de formación, siendo el trabajo una de las dimensiones fundamentales, ya que a través del trabajo asumido a través de su tarea, cada estudiante tiene la oportunidad de tomar parte en la mantención de las condiciones materiales de la vivencia colectiva” (PPP *Residencia Agraria de la UnB*, 2013:7).

Al igual que otras cuestiones, los equipos de trabajo y las tareas de éstos varían mucho según cada curso. Los equipos propuestos en este curso fueron: Secretaria, Cultura, Salud, Memoria, infraestructura y coordinación. En la siguiente tabla se detallan las tareas propuestas para cada equipo de trabajo en esta experiencia concreta.

Tabla 21. Equipos de trabajo y tareas del curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia.	
Comunicación y cultura	Este equipo tiene la tarea de proponer, planificar y organizar actividades culturales de ocio y festivas durante los TUs; organiza las escalas de la mística de cada etapa y mantiene los murales de comunicación actualizados con las informaciones del día a día (plazos, orientaciones, trabajos a ser realizados).
Secretaría	Organiza las actividades de secretaria dentro del NB y en relación a la turma en general. Se encarga de garantizar los materiales y equipamientos necesarios para las actividades pedagógicas del curso, además de otras demandas delegadas por la CPP.
Memoria	Se encarga de producir y organizar las relatorías que genere el NB, así como organizar la memoria diaria del conjunto de actividades desarrolladas por el curso, incluyendo el registro fotográfico y audiovisual de los momentos centrales de los TUs.
Limpieza e infraestructura	Tendrá como tarea organizar el reparto de las tareas de limpieza, el cuidado y orientaciones necesarias sobre el uso de las infraestructuras y servicios de la universidad y acompañar y buscar soluciones a las necesidades o problemas que puedan surgir en relación a estas cuestiones durante el

²²⁹ Es importante recordar que la organización del proceso pedagógico a través de diferentes colectivos (NBs, equipos de trabajo) es algo característico de los cursos del MST/ENFF, ya que como se ha señalado anteriormente se considera que el principal sujeto educador es el colectivo.

²³⁰ Los nombres de los 4 NBs de este curso fueron: *Anna Pata Anna Yan*, *Eldorado dos Carajás*, *Força do Cerrado*, *Maria Aragão*. La composición de los NBs fue variable a lo largo de las etapas, dada las 16 bajas de estudiantes que hubo a lo largo de los dos años que duró curso.

	curso, garantizar los pedidos de materiales de limpieza y secretaría que deberán ser trasladados a la CPP. La limpieza del alojamiento es responsabilidad de los estudiantes de cada cuarto, que deberán organizarse para mantenerlo limpio, según el reparto que se defina al inicio de cada TU.
Salud	Organiza el botiquín y gestiona el uso de los medicamentos y materiales. Elabora infusiones y remedios naturales que contribuyan al bienestar de las y los estudiantes (gripes, estimulantes digestivos, etc.)
Coordinación de NBs	Se encarga de dinamizar el NB garantizando las líneas políticas del curso y de trasladar las discusiones y propuestas de su NB para que sean debatidas en las reuniones que la CPP mantendrá con las coordinaciones de los NBs durante los TUs. Estas reuniones se realizarán 1 vez por TU o cuando se considere necesario.

Fuente: Elaboración propia a partir del PPP del curso.

Es importante destacar que estas tareas se rotaban entre las personas de cada Núcleo de Base al inicio de cada TU, garantizando de esta forma que todas las personas pasen por todas las tareas al menos una vez. La tarea de la Mística, en éste curso era asumida de forma colectiva y rotativa por un NT cada día del TU, profundizaremos más adelante.

Como señalábamos anteriormente para los Tiempos Comunitarios (TCs) al inicio del curso se acordó entre la CPP y las/los estudiantes una organicidad diferente e innovadora, basada en la división del área de influencia del curso y la organización de las/los estudiantes en colectivos de trabajo tomando como base el lugar de residencia y/o actuación. Esto resultó en una forma organizativa específica y propia de este curso para los cuatro Tiempos Comunitarios, que se denominó *Núcleos Territoriales (NTs)*. En total como se muestra en el siguiente mapa, fueron conformados 7 NTs que abarcaban diferentes extensiones geográficas y poblaciones²³¹.

Imagen 21. Distribución geográfica de los Núcleos Territoriales del Residencia Agraria UnB.



Fuente: Elaborado por la CPP del curso.

²³¹ A continuación se especifica las poblaciones o áreas que abarcaba cada NT, respetamos el nombre original de las poblaciones y áreas. *Núcleo Territorial Planaltina* (DF: Planaltina, Sobradinho, São Sebastião; Goiás: Água Fria); *Núcleo Territorial DF Sul* (DF: Brazlândia, Taguatinga; Goiás: Padre Bernardo); *Núcleo Territorial Nordeste Goiano* (Goiás: Flores, Alvorada, Formosa); *Núcleo Territorial DF/MG (Unai)*; *Núcleo Territorial Kalunga* (Engenho I-Cavalcante/GO); *Núcleo Territorial Mato Grosso (Sinop)*; *Núcleo Territorial Mato Grosso do Sul (Ponta Porã)*. En el blog del curso hay una presentación de cada Núcleo Territorial elaborada por sus integrantes <https://matriz.esprodutivasdavidanocampo.wordpress.com/nucleos-territoriais/>

Cada NT estaba compuesto por un número diferente de estudiantes²³². Tal y como se puede comprobar a través de este mapa y el siguiente gráfico, los NTs más próximos a la Facultad de la UnB Planaltina (donde se desarrollaban los TUs) son los NTs que agregaban mayor número de estudiantes: *NT Planaltina* (13 estudiantes), seguido por el *NT Nordeste Goiano* (6 estudiantes), *NT DF/SUL* (6 estudiantes), *NT Kalunga Engenho I* (3 estudiantes), *NT DF/MG* (3 estudiantes), *NT-Sinop* (2 estudiantes) e *NT Mato Grosso do Sul - Ponta Porã* (1 estudiante).

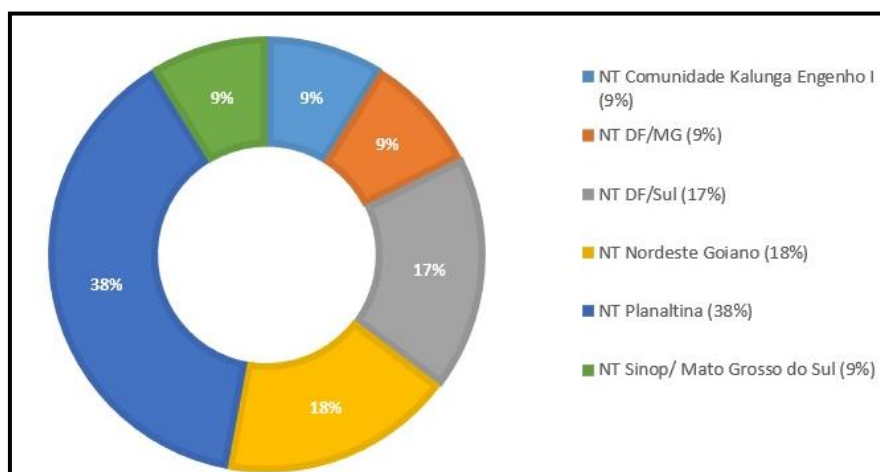


Gráfico 15. Distribución de estudiantes por Núcleos Territoriales. Fuentes: Elaborado por la CPP del curso.

Desde la fase de diseño del curso, una de las principales preocupaciones de la CPP era respecto a la vinculación e inserción de las actividades del curso en los territorios campesinos y en las organizaciones sociales a las que estaban vinculadas/os. También existía desde el inicio una preocupación compartida en relación a la durabilidad de las acciones, con la intención de lograr superar las acciones puntuales, sin perspectiva de acumulación y continuidad tras el curso.

Teniendo todo esto presente, la orientación que se dio a los NTs para realizar su primer trabajo colectivo durante el primer TC desde la asignatura *trabajo de base y educación popular* fue realizar un diagnóstico de sus territorios, conteniendo varias informaciones necesarias para una mayor comprensión de sus realidades locales y regionales, capaces de subsidiar la definición y planificación de acciones, con métodos y tácticas de intervención apropiadas. La perspectiva y estrategia de intervención en los territorios de este curso y las cuestiones que se plantearon a los NTs para hacer el diagnóstico territorial como podemos comprobar a continuación, reflejan y conectan con los debates

²³² Como señalábamos en apartados anteriores, aunque el curso se inició con 50 estudiantes el grupo que finalmente realizó el curso completo estaba compuesto por 34 estudiantes, en este trabajo presentamos la distribución por NTs de las y los estudiantes que completaron el curso, y no la composición inicial.

y cuestiones abordadas en los capítulos 1 y 2 de este trabajo de investigación, concretamente las cuestiones planteadas para realizar el diagnóstico fueron:

“1) Cuáles son los principales conflictos territoriales y de clase existentes en el territorio; 2) Cuáles son los principales proyectos del capital para la región; 3) Cuáles son las historias de resistencia y lucha que existieron o existen en el territorio; 4) Cuáles son las contradicciones que pueden ser potenciadas en los procesos de organización social en el territorio; 5) Cuáles son las fuerzas políticas y los instrumentos organizativos que interfieren en la dinámica social del territorio; 6) Qué características se identifican como centrales para la comprensión de la organización social en los territorios, considere las siguientes cuestiones: a) relación estado/gobierno y sociedad; b) relación naturaleza y sociedad; c) relación cultura y sociedad; d) relación entre política y formas de producción simbólica; e) relación campo/ciudad, producción y circulación de mercancías; f) relaciones de clase, raza y género en perspectiva de totalidad” (registro de campo, UnB-FUP, 17 de agosto de 2013).

La socialización del diagnóstico territorial de los NTs el primer día del TU II durante el *Seminario Integrador* que daba inicio a la segunda etapa del curso, proporcionó informaciones relevantes y consistentes para elaborar durante el TU II las propuestas de intervención en la realidad a ser desarrolladas a partir del TC II hasta el final del curso. La CPP al escuchar los diagnósticos traídos por los NTs al curso, fue identificando elementos comunes y durante el TU en diferentes reuniones pensó una propuesta de estrategia colectiva para articular las intervenciones de los NTs en los territorios y con capacidad para articular los tres ejes formativos del curso. Esta propuesta fue bien acogida por los NTs que se apropiaron de la misma y empezaron ya a planificar sus acciones en base a ella. En este proceso colectivo, ocurrió un salto de calidad decisivo para el proceso del curso: la definición colectiva de crear *Escuelas Itinerantes de Formación (EIFs)* en cada Núcleo Territorial.

Para llevar este planteamiento a la acción se contaba con: el conocimiento acumulado por la experiencia de la ENFF; la pluralidad disciplinar aportada por las formaciones en nivel de grado de las y los estudiantes del curso; y la experiencia previa de la mayoría de participantes del curso en trabajos de asistencia técnica o como profesores/as de Educación del Campo. Todo ello hizo posible crear a través del curso un instrumento organizativo con capacidad para articular las acciones de los 7 NTs en sus territorios, a este instrumento se les llamó Escuela Itinerante de Formación (EIF)²³³ que confirió identidad y unidad al proceso del curso en sus acciones territoriales colectivas.

²³³ La propuesta de las Escuelas Itinerantes de Formación (EIFs) tenía como antecedente inspirador la experiencia de las Escuelas Itinerantes del MST, a las que se hacía alusión en el capítulo 3 de este trabajo. Aunque son propuestas educativas muy diferentes.

Las EIFs durante el curso, se fueron conformando como un instrumento organizativo con gran potencial para agregar a diferentes sujetos colectivos presentes en los territorios (a las y los estudiantes del curso Residencia Agraria de cada NT, a las/los estudiantes de la Licenciatura de Educación del Campo de la UnB, y a las/los líderes de los movimientos sociales, asociaciones, coordinaciones de las escuelas del campo, colectivos de cultura, etc.) y también demostraron ser un instrumento eficaz para poner en diálogo a través de sus acciones los tres ejes formativos que conformaban la propuesta del curso.

Para construir ese diálogo, entre los ejes, durante las siguientes etapas del curso las/los estudiantes planificaron y desarrollaron diferentes actividades a través de las EIFs: acciones vinculadas al *Eje común de Formación*, a través de diferentes acciones y procesos formativos dirigidos a diferentes sujetos sociales, juventud, mujeres, y líderes/as de base de organizaciones sociales, comunitarias y políticas presentes en los territorios; acciones vinculadas al *Eje Arte Cultura y Comunicación* a través de diferentes lenguajes como el teatro, la literatura, cine-fórum, debates, exposiciones, seminarios, talleres, para profundizar junto con las comunidades el entendimiento de los impactos causados por el Agronegocio y por la Industria Cultural con respecto a la organización del trabajo campesino y del tiempo libre para el ocio y la cultura.

Por otro lado acciones vinculadas al *Eje Agroecología y Organización de Asentamientos* a través de la implementación de diferentes Unidades Demostrativas (UDs) de producción agroecológica, planteando posibles soluciones tecnológicas que respondían a las dificultades y cuellos de botella identificados en los diagnósticos realizados durante la primera etapa del curso. Fueron desarrolladas Unidades Demostrativas de diferentes tipos a través del curso: Sistemas Agroforestarles (SAFs), Pastoreo Racional Voisin (PRV), producción de pequeños animales (cunicultura y coturnicultura)²³⁴ y producción de arroz agroecológico²³⁵

En definitiva, lo que se pretendía desarrollar con la estrategia colectiva de intervención territorial que se construyó en el transcurso del curso con la *turma*, era el fortalecimiento de la organización social en los territorios de los Núcleos Territoriales,

²³⁴ Crianza de conejos y de codornices respectivamente.

²³⁵ Las Unidades Demostrativas puestas en marcha fueron las siguientes: Sistema Agroforestal en consorcio con crianza de *gallina caipira*, en el asentamiento Sílvio Rodrigues, en Alto Paraíso (GO); Sistema Agroforestal del Centro de Formación del Asentamiento Gabriela Monteiro, en Brazlândia (DF); Sistema Agroforestal del Santuario dos Pajés, en el sector Noroeste del Plano Piloto de Brasília (DF); Sistema agroforestal del asentamiento Oziel Alves III, en Planaltina (DF); Unidad Demostrativa de producción de maíz criollo, en el Asentamiento Itamaraty, en Ponta Porã (MS); Unidad Demostrativa de ganado Lechero Agroecológico, en el Asentamiento Florestan Fernandes, en Unai (MG).

buscando la prolongación de las acciones de formación política, cultural y técnica más allá del propio curso, por medio de las Escuelas Itinerantes de Formación (EIFs), con la intención de construir un modelo de participación política y de producción de conocimiento que contribuyese al fortalecimiento de los movimientos y organizaciones campesinas presentes en los territorios. Retomaremos estas cuestiones en el último apartado del capítulo.

2.4.3. La mística en el curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia.

Como veíamos en capítulos anteriores (capítulo 3 y 4) la mística ha sido un elemento histórico presente en las luchas y procesos organizativos de los movimientos populares, especialmente en América Latina, y ha estado presente en el proceso de construcción y en los procesos de formación de LVC (capítulo 2) basándose en la experiencia acumulada por las organizaciones que la componen, entre ellas el MST. También veíamos anteriormente (capítulo 3 y 4) que en la historia de lucha del MST la mística ha cumplido diferentes interpretaciones y funciones, y que debido a su fuerte dimensión educativa y formativa pasó a ser uno de los elementos que integra la propuesta pedagógica del MST, y por tanto está presente en las escuelas y cursos que la asumen:

La mística es una energía que atraviesa el cotidiano. Por eso necesitamos de ella presente al inicio del día, al inicio de grandes actividades y rescatada en varios momentos del día. Es la forma de ir concretando, aquí y ahora, nuestra utopía. La mística se expresa a través de la poesía, del teatro, de la expresión corporal, de lemas, de música, de símbolos, de las herramientas de trabajo, del rescate de la memoria de las luchas [...] pretende envolver a todos los presentes en un mismo movimiento, vivir un mismo sentimiento, sentirse parte de una identidad colectiva de luchadores y luchadoras del pueblo, que va más allá de ellos mismos y va más allá del MST (MST, 1999, publicado en *Iterra*, 2005:214).

La mística, por tanto, es entendida por el MST como una forma de trabajar sentimientos combinados con convicciones, valores y contenidos en los procesos educativos. A través de ella se trabaja aspectos a nivel simbólico, artístico, ideológico y emocional de forma combinada impulsando transformaciones subjetivas y objetivas, a nivel personal y colectivo. Tal y como señalábamos anteriormente (capítulos 3 y 4) desde la experiencia acumulada por el MST a nivel educativo, en las escuelas y cursos, la mística necesita ser comprendida como algo que va más que un tiempo educativo específico y debe estar presente siempre y expresarse de diferentes formas en el día a día del curso (Caldart et al, 2013). Por tanto, la mística en los procesos de formación no puede ser entendida como algo mecánico, rutinario, éste ha sido un límite identificado en muchas escuelas y cursos del MST. En ese sentido la experiencia del MST advierte que es importante que la mística mantenga cierto carácter espontáneo, sorpresivo, entre otras cosas,

precisamente porque busca generar momentos extraordinarios, momentos de ruptura de lo ordinario y normalizado.

En el capítulo 4 de este trabajo veíamos que la mística es una de las dimensiones formativas de la propuesta pedagógica de la ENFF, dedicábamos un apartado a profundizar históricamente sobre ella, y analizábamos de qué forma se llevaba a la práctica en la propia ENFF y cómo era valorada y vivenciada por estudiantes de los Cursos Latinos de la ENFF.

Como señalábamos anteriormente, el curso Residencia Agraria de la UnB se diseñó y desarrollo en colaboración con la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Por tanto, la mística estaba integrada en la propuesta pedagógica del curso, entendida como una dimensión pedagógica fundamental para trabajar a través de otros códigos y lenguajes (simbólicos, artísticos, emocionales) diferentes aspectos de la formación junto con los propios contenidos del curso. Sin embargo, no es nada usual que en un curso de especialización universitaria se trabajen estas cuestiones. Por ello en este apartado, queremos analizar y plantear algunas reflexiones sobre cómo se trabajó la mística en este curso de posgrado, a través de ejemplos concretos que nos ayuden a entender su potencial como elemento mediador de varios procesos pedagógicos y de intervención colectiva tanto en el campus donde se desarrollaban los TUs como en los territorios. Así como reflexionar y analizar acerca de algunas potencialidades y límites que presentó la mística identificadas en el desarrollo de esta experiencia.

Pero antes de pasar a ello, para evitar caer en interpretaciones idealizadoras sobre la mística y no fetichizarla, es importante volver a recordar en este momento, que la mística no puede analizarse ni entender de forma fragmentada o separada del resto de dimensiones que componen la metodología pedagógica del curso. En ese sentido, es necesario volver a insistir en que la propuesta pedagógica de este curso se basa en la necesaria combinación y relación dialéctica entre teoría y práctica, entre contenido y vivencia práctica colectiva, y entre las diferentes dimensiones pedagógicas que componen la propuesta pedagógica de la ENFF (estudio, trabajo militante, organicidad, arte y cultura, relaciones humanas y valores, y mística). Todas ellas funcionan y son trabajadas de forma integrada e interrelacionada, imbricadas unas con otras, sin jerarquías entre ellas, haciendo parte de la totalidad del proceso formativo, fomentando con todo ello y en su conjunto, que las/los estudiantes sean sujetos del propio proceso formativo.

Teniendo esta consideración siempre presente, podemos decir que en la experiencia del Residencia Agraria de la UnB la mística se trabajó en dos sentidos. Por un lado la mística fue un elemento pedagógico que en combinación con otros elementos de la propuesta pedagógica, sirvió para trabajar aspectos inmateriales y subjetivos de la formación, como son valores y principios como el compromiso, la construcción de unidad e identidad colectiva, la implicación emocional y el compromiso con el colectivo y con el propio proceso del curso, la historicidad de las luchas, el cuidado mutuo, etc.

Pero por otro lado, la mística también se trabajó desde un punto de vista sociopolítico, es decir haciendo referencia a esa doble fuerza que impulsa cambios subjetivos que suceden por dentro de los sujetos que viven la mística, pero que necesariamente para que ese cambio subjetivo provoque cambios en la realidad, es necesario que consiga impulsar cambios objetivos protagonizados por esos sujetos, llevándolos a posicionarse críticamente y de forma colectiva, ante la realidad de la cual forman parte, con el objetivo de transformarla al tiempo que se transforman así mismos. En ese sentido, en la experiencia de este curso, la mística se reveló como una herramienta pedagógica muy importante para mostrar y mantener en movimiento la transformación de la realidad (del curso en este caso) al tiempo que generaba transformaciones en los sujetos que las realizaban.

Desde las primeras etapas, la *turma* empezó a dar señales de que había entendido el potencial de la mística dentro de la propuesta pedagógica del curso y de que se estaba apropiando de ella. Como trataremos de describir en este apartado la mística fue un elemento mediador muy importante en la construcción de la identidad colectiva del curso y para posicionarse políticamente en colectivo, hacia dentro y hacia fuera del curso. A través de diferentes procesos mediados por la mística la *turma* fue descubriendo y vivenciando las posibilidades que la mística tiene como práctica social transformadora, individual y colectiva.

La primera intervención mística del curso fue la mística que la Coordinación Político Pedagógica (CPP) preparó para el recibimiento de la *turma* el primer día, como bienvenida al proceso. A través de esta mística de apertura se presentó de forma poética la historia de varios personajes ficticios, mezclando fragmentos de las historias de vida de las/los estudiantes, a partir de las cartas de presentación que habían enviado en el proceso de inscripción. La intencionalidad pedagógica de aquella mística era transmitir a la *turma* que, a pesar de que la mayoría de las/los estudiantes no se conocían entre sí, y sus trayectorias vitales eran diferentes, en muchos aspectos, sus historias de vida

tenían muchos nexos comunes, como las desigualdades sociales enfrentadas y los sueños que anhelaban, incentivando de esa forma, desde el primer momento, la construcción de la identidad colectiva del grupo por medio de la mística y de la pedagogía del ejemplo. Pero aquella mística inicial de la CPP, también tenía la intencionalidad de comenzar a construir el *ambiente educativo del curso* al que aludíamos páginas atrás, y con ello se pretendía activar una disposición subjetiva en la turma, la de afrontar el desafío de ser sujetos de su propio proceso formativo.

La mística como gesto colectivo, desde la primera etapa fue incorporada por la *turma* en diferentes momentos no programados, de forma espontánea en varias ocasiones, en los intervalos entre las clases y los momentos de descanso, a través de canciones, músicas, y bailes, y a través de escenificaciones más elaboradas en otras. La mayoría de estas intervenciones eran empleadas por la *turma* para llamar la atención de la propia *turma* y la *CPP* hacia temas y debates surgidos en diferentes momentos durante la etapa.

Pero la mística se hizo presente con especial fuerza en algunos momentos del curso, un ejemplo de ello fue el proceso impulsado por las estudiantes del curso para tratar de forma colectiva las incomodidades que estaban causando las actitudes y prácticas ostensivamente machistas de algunos compañeros y que empezaron a hacerse evidentes en los primeros días de convivencia, el primer paso de ese proceso fue convocar y organizar una asamblea de las mujeres del curso. Es cierto, que convocar una asamblea de forma autónoma para mostrar rechazo hacia la actitud de algunos compañeros y mostrar discrepancias sobre la propuesta del curso no tiene por qué ser algo místico, pero en este caso sí lo fue, tanto por la forma en la que se convocó la asamblea, por el clima y la fuerza colectiva que se generó en el desarrollo de la misma, así como por la capacidad que tuvieron las estudiantes para emplear la mística para trasladar a través de otros lenguajes y de forma colectiva los acuerdos de la asamblea al resto del grupo y a la *CPP*. Por todo ello consideramos interesante describir y analizar a continuación ese proceso y sus efectos en la propia organización y desarrollo del curso.

Apenas habían transcurrido cuatro días desde el inicio del curso, durante esa mañana varias estudiantes avisando a todas las mujeres del curso, de forma sigilosa te llegaba una nota de papel a las manos con la convocatoria, tras la comida un tambor y un canto iniciaron el llamado a la asamblea. Todas las mujeres (integrantes de la *CPP* y estudiantes) fueron convocadas y estuvieron presentes en aquella asamblea. El espacio de la reunión era el espacio de la *ciranda infantil*, justo encima del comedor “no es casual que las mujeres nos reunamos en espacios considerados femeninos” decía una

compañera mientras subía las escaleras. Las primeras palabras dejaron claro cuál era el objetivo que nos convocaba como mujeres a aquella asamblea:

“Compañeras les hemos convocado, para pensar juntas una forma de responder colectivamente a las actitudes y acciones machistas que algunos compañeros de la turma están mostrando ya en los primeros días, son varios casos ya y queremos compartirlos aquí” (registro de campo, UnB-FUP, 5 de agosto de 2013).

“También queremos conversar con todas, porque algunas de nosotras estamos disgustadas al ver que la perspectiva feminista está ausente en el curso, tanto en las disciplinas de la primera etapa, como en las bibliografías que se ofrecen, además la mayoría de docentes que tendremos en esta primera etapa son hombres [...] queremos discutir con ustedes sobre eso y definir cómo trasladarlo de forma colectiva a la CPP del curso” (registro de campo, UnB-FUP, 5 de agosto de 2013).

La asamblea duró una hora y media, los acuerdos colectivos de la asamblea fueron, por un lado construir y ejecutar diferentes intervenciones místicas colectivas durante la semana que quedaba de etapa, para que en diferentes momentos del día, se hicieran presentes las diferentes formas de opresión que sufren las mujeres dentro de la sociedad, debido a la vinculación existente entre el sistema patriarcal y el capitalista. Y por otro lado, en la asamblea se acordó trasladar a la CPP la propuesta de que en la siguiente etapa del curso y sucesivas, se garantizaran espacios y momentos para estudiar la relación entre campesinado, feminismo y lucha de clases, dentro de la estructura del curso o de forma vinculada a alguna asignatura, y que se tratase de incorporar a más mujeres en el cuerpo docente del curso.

Aunque en las valoraciones realizadas por la CPP tras la primera etapa, empezamos a valorar con mayor profundidad y atención el proceso que aquella asamblea de mujeres estaba iniciando, no fue hasta casi la finalización del curso que dimensionamos su verdadera trascendencia, siendo un amplio acuerdo dentro de la CPP, que el proceso por el cual el feminismo fue colocado en este curso como una cuestión fundamental, fue gracias a un ejercicio colectivo de crítica y auto-crítica mediado por la mística. De esta forma, se transmitió un posicionamiento político colectivo de las estudiantes de la turma para dentro y para fuera del curso que tuvo múltiples desdoblamientos pedagógicos, siendo algunos de ellos: el reconocimiento por parte de la mayoría de los compañeros de la turma de una falta de conocimiento sobre las cuestiones relativas a las desigualdades de género y la perspectiva feminista, y la necesidad y voluntad de profundizar en estas temáticas durante el curso; la necesidad de incluir contenidos específicos sobre feminismo en algunas asignaturas de las siguientes etapas; la necesidad de abordar y de hacer una lectura pedagógica de los conflictos vinculados a cuestiones de género que surgieran en el grupo durante el curso, por ser un proceso formativo y considerar que

estas cuestiones suponían oportunidades de aprendizaje colectivo para todas y todos tan importantes como otras; la necesidad de integrar en las líneas de investigación la cuestión de género y el feminismo campesino por ser una temática demandada por varias estudiantes; la necesidad de buscar profesorado capaz de abordar temáticas agrarias desde una perspectiva feminista; la organización de debates que vinculasen las temáticas abordadas en el curso con el feminismo en las siguientes etapas; la propuesta de la CPP de organizar el IV Seminario Conexiones: Feminismo, Campesinado y Lucha de Clases.²³⁶



Imágenes 22 y 23. Mística durante el Seminario Conexiones IV y decoración del anfiteatro del campus. Fuente: archivo del curso.

El proceso de reivindicación feminista fue un proceso mediado por la mística, y en torno a ese proceso se fueron trabajando aspectos vinculados a la identidad grupal donde la cuestión del feminismo estuvo muy presente, de hecho finalmente la *turma* se autodenominó *Marías da Terra*²³⁷. Entendemos que este proceso también es un ejemplo que ilustra cómo la mística contribuyó y medió en el proceso de empoderamiento y apropiación del curso por parte de las y los estudiantes, de sentirse y comportarse como sujetos de la propuesta.

Pero recordemos, como se señalaba anteriormente no es la mística por sí misma la que tiene ese potencial y capacidad, sino que fue la mística en relación dialéctica con otros elementos metodológicos y otros factores específicos de este proceso. La organicidad creada por el curso, permitió que las soluciones a este vacío fueran debatidas y construidas de forma colectiva por la *turma* junto con el equipo de la Coordinación Política Pedagógica (CPP). El sistema de alternancia posibilitó que las decisiones

²³⁶ Coincidiendo con la cuarta etapa de Tiempo Universitario (TU IV) del curso “Residencia Agraria: matrices Productivas de la vida en el Campo” desde la CPP del curso se impulsó la organización en colaboración con el grupo de investigación MPAS y diferentes movimientos sociales de La Vía Campesina (MST; Movimento de Pequenos Agricultores-MPA-; Movimento de Mulheres Campesinas-MMC) el seminario Conexiones IV: Feminismo, Campesinado y Lucha de Clases, del 15 al 17 de septiembre de 2014 en el campus de Planaltina, de la Universidad de Brasilia (UnB). Toda la información y noticias del evento están disponibles en <https://modosdeproducao.wordpress.com/seminario-conexoes-iv/>

²³⁷ Nombre escogido por las/los estudiantes, fruto de un proceso de construcción colectiva tras importantes debates sobre la importancia del feminismo para el propio proceso del curso de la identidad del grupo y para la construcción de poder popular.

tomadas al respecto tuvieran su reflejo tanto en los TUs como en los TCs posteriores, la flexibilidad de la CPP para incorporar propuestas de cambio, el perfil político de las y los estudiantes, etc. Fue todo ello, lo que permitió corregir la ausencia de la perspectiva feminista en el curso y lo que estimuló que las y los estudiantes se apropiasen de la propuesta del curso y se convirtieran en sujeto colectivo protagónico de su propio proceso de formación.

Aunque la mística contribuyó de forma significativa estas cuestiones, fue el proceso de formación en su conjunto el que posibilitó la formación de sujetos críticos, cuestionando el propio proceso y estructura del curso; creativos, transformando apenas con una tela roja, un campus universitario en un escenario abierto para visibilizar el arte y la cultura de resistencia y lucha campesina dentro de un campus donde la perspectiva del agronegocio es hegemónica; comprometidos con el proceso colectivo; activos, solidarios, humildes, alegres, etc. En definitiva, capaces de aprovechar las oportunidades que brindaba el curso para hacer un proceso de empoderamiento personal y colectivo.



Imagen 24. Decoración del campus FUP/UnB- Noche cultural TU I. Fuente: archivo del curso.

A pesar de todo ello, los límites que presentó la mística durante el desarrollo del curso fueron varios. Aunque en el último apartado de este capítulo lo dedicamos a los aprendizajes (contemplando los límites y avances identificados en el curso) consideramos que facilita la lectura, analizar a continuación algunos de los límites y potencialidades que presentó la mística en este curso, al tiempo que se continúa describiendo cómo se trabajaba esta dimensión en el curso.

Todos los días había un tiempo y espacio al iniciar el día reservado intencionalmente en la programación para la mística, es un momento programado para que la mística se materialice como acción escénica o acto de celebración colectiva. Durante el curso, en

los Tiempos Universitarios (TUs) los Núcleos de Base (NBs), se distribuían de forma rotativa dos tareas colectivas, la coordinación de cada día y la mística de inicio del día, teniendo en cuenta que cuando un NB es responsable de la mística del día, tiene que planificar y garantizar que la mística se manifieste en los diversos tiempos educativos y en los diferentes espacios del curso (en el aula, pasillos, patio, alojamiento, comedor, salidas de campo, etc.) y no solamente en ese momento programado al inicio del día. Al colocar cada día la realización de la celebración de la mística, como responsabilidad de un NB, la propuesta pedagógica del curso buscaba también fortalecer la comprensión de la *organización colectiva* como un principio pedagógico fundamental del proceso de formación. Esa intencionalidad pedagógica está presente en todos los cursos que siguen la propuesta pedagógica de la ENFF y del MST.

En relación a las temáticas de las místicas, podemos decir que fueron bastante variadas a lo largo del curso, abordando entre otras cosas: temáticas estudiadas en las aulas, como forma de rescate del debate provocado, o incluso, aunque en menor medida, alimentando nuevas reflexiones sobre las cuestiones discutidas; reflexiones sobre los valores y principios militantes; también fueron recurrentes las místicas que rescataban hechos o personajes históricos de las luchas campesinas e indígenas; pero la mayoría de las místicas eran propuestas para reflexionar colectivamente sobre cuestiones del cotidiano del propio curso que reflejaban temas estudiados, o acontecimientos de la realidad externa al curso que marcaban la coyuntura local, nacional e internacional (universidad, comunidades y territorios de las/los estudiantes, luchas a nivel nacional e internacional, etc.)

En relación al tiempo dedicado a la preparación de las místicas diarias por parte de los NBs, es un tiempo planificado y organizado de forma autónoma, pero es necesario señalar que normalmente, los NBs solo disponen de momentos de descanso o de las noches cuando acaba la programación para ello. Este es un límite identificado en este curso y en muchos otros cursos que siguen el método pedagógico de la ENFF y del MST, ya que las programaciones y actividades de los TUs por lo general, son muy intensas, apenas sin espacios para que los NBs puedan construir y pensar las místicas con el tiempo necesario. Esto hace que las temáticas y formas de las intervenciones místicas caigan en cierta repetición, manifestándose cierto bloqueo creativo, con guiones poco pensados y elaborados, en los que con frecuencia los elementos quedan sueltos y abiertos a la improvisación. O sea, la rutina a veces hace que la mística se convierta en un procedimiento automático, que provoca en muchas ocasiones que se anule la capacidad que tiene la mística de conectar con la emoción, con lo subjetivo, etc.

Otro límite es que el escaso tiempo disponible para la preparación de las místicas durante los TUs, dificultó el registro de los guiones creados, esto se refleja en las memorias elaboradas de forma colectiva en las etapas, donde apenas hay registros de la estructura narrativa construida para cada una de las místicas realizadas, y también son escasos los registros fotográficos. Además, cuando se trata de preparar alguna mística para algún evento dentro del TU normalmente el tiempo necesario para la preparación de la mística es mayor, no solo para preparar el guion, sino porque la preocupación con la decoración del espacio es mayor, y en este curso fueron varias las místicas para eventos que la turma asumió en los TUs (seminario, muestra de teatro, jornadas, noche cultural, etc.). En ese sentido, se identifica otro límite que, sobretodo, aparece en las místicas elaboradas para eventos, y no tanto para las místicas diarias del curso, se trata de un límite relacionado con la naturaleza estética de la mística, que a pesar de tener que ser cuidada es importante que esté sometida a objetivos pedagógicos y no solo estéticos, tratando de que exista un equilibrio adecuado entre esos dos polos que la mística presenta²³⁸ además de tener que ser constantemente renovada, problematizada y analizada evitando caer en estandarizaciones y mecanizaciones.

Sin embargo en este y otros cursos, se constató que para que esa capacidad de la mística sea trabajada durante el proceso formativo, es imprescindible hacer acompañamiento pedagógico y tener espacios específicos de formación sobre mística, es decir momentos donde se trabajen cuestiones cómo: qué es la mística, cuál es la intencionalidad de la mística dentro de la propuesta pedagógica, cómo se trabaja la mística, analizar y presentar ejemplos de estructuras narrativas o guiones de místicas concretas, etc. De esa forma se podría superar que la mística se vuelva una obligación sin sentido en los cursos, principalmente para aquellas personas que no tienen conocimientos ni experiencia previa con la temática. En ese sentido, la propia CPP del curso Residencia Agraria de la UnB valoraba de forma autocrítica que este fue uno de los límites que tuvo, ya que no se logró hacer un adecuado acompañamiento y lecturas pedagógicas de la mística del curso, ni hacer análisis y conexiones de los mensajes que las místicas traían al propio proceso del curso. Aunque en ocasiones puntuales, sí que se consiguió hacer desde la CPP ese acompañamiento, en evaluaciones posteriores se identificó y reconoció que hubiera sido necesario empeñar más esfuerzos y más tiempo para fomentar que la mística hubiera tenido mayor presencia en las actividades de las

²³⁸ Sotilli señala “Esos dos polos de la mística son al mismo tiempo su factor formador y su factor alienador [...] en ese sentido, la mística afirma y niega, se afirma y se niega al mismo tiempo, propone y denuncia, pero también, por su propia práctica diaria que produce patrones para su construcción, se auto amenaza. Hay que educar a las personas que conviven con esa práctica a analizarla constantemente y a problematizarla. Lo que no dejará a la mística autodestruirse es que debe ser constantemente renovada (Sotilli, 2011:59-60).

Escuelas Itinerantes de Formación (EIFs) y en la implementación de las Unidades Demostrativas (UDs).

Esto habría sido importante para potenciar y dar continuidad, más allá del curso, al carácter pedagógico y transformador (individual y colectivo) de la mística y a su capacidad para potenciar uno de los objetivos estratégicos del curso, poner en diálogo los tres ejes formativos que vertebraban la propuesta, ya que muchas de las místicas realizadas en el desarrollo del curso, consiguieron ser síntesis creativas de los tres ejes vinculadas a la realidad territorial en la que los NTs actuaban. Fueron un recurso valioso empleado en la realización de acciones de educación popular en los territorios en el proceso de implementación de las EIFs.

3. Aprendizajes, límites y desafíos identificados en esta experiencia.

Como decíamos anteriormente, el objetivo de este capítulo era doble; por un lado, describir cómo la ENFF lleva a la práctica su propuesta pedagógica a un campus universitario en una experiencia concreta, destacando los aspectos metodológicos y pedagógicos más significativos; y por otro lado, identificar y analizar algunos de los aprendizajes que se desprenden de la misma, considerando tanto los aciertos y desbordes, como de los límites y desafíos encontrados en el desarrollo del mismo.

El ejercicio de identificación de aprendizajes se ha realizado a partir de las observaciones y registros etnográficos recogidos durante mi participación directa en la experiencia analizada (2012-2015). Y a través de la revisión y análisis de la documentación existente en el archivo del curso analizando tanto los informes realizados por los NTs sobre sus acciones y diferentes registros de evaluación realizados durante el curso con el alumnado; como las actas de las reuniones, artículos y textos de divulgación de la experiencia²³⁹ y registros de sesiones de evaluación interna del proceso, realizados por la CPP. Para la identificación de aprendizajes tomamos los siguientes ejes de reflexión y problematización: la incorporación de metodologías pedagógicas campesinas y populares al ámbito universitario; y la relación entre universidad, construcción de conocimiento, movimiento campesino y sus luchas en los territorios.

²³⁹ Entre ellos la serie de Cuadernos del Residencia Agraria de la UnB disponible en el blog del curso. <https://matrizeproductivasdavidanocampo.wordpress.com/cadernos/>

Tal y como señalábamos anteriormente, entendemos que el análisis crítico de los aprendizajes que se desprenden de esta experiencia, además de contribuir a los objetivos de este trabajo de investigación, puede ser de utilidad para futuras ediciones del mismo. También consideramos que puede ser de utilidad para otros cursos oficiales que se desarrollen en diferentes universidades en colaboración con agentes sociales del ámbito agrario, ya que aporta algunas ideas y posibilidades que puedan contribuir a la búsqueda de soluciones de los diferentes límites y desafíos que enfrentan este tipo de cursos que tratan de disputar sentidos y prácticas educativas a través de metodologías pedagógicas campesinas dentro de la institucionalidad educativa. Concretamente la pregunta a la que queremos responder en las siguientes líneas es la siguiente: **¿Qué aprendizajes se desprenden de la experiencia del curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia?**

Durante los dos años de duración del curso, la metodología pedagógica del mismo buscó ofrecer una formación que articulase las dimensiones de la agroecología, organización social, formación política, cooperación, comunicación, cultura y educación popular, una formación por tanto interdisciplinar y que además posibilitaba una relación complementaria entre teoría y práctica que plantea el desafío de pensar y analizar los procesos de producción de la vida en el campo de manera interconectada. Por tanto, la propia metodología pedagógica y la forma de estructurar los contenidos del curso rompe con las tradicionales fragmentaciones de la ciencia, la cual divide los fenómenos sociales complejos en diferentes áreas científicas: humanas, exactas, biológicas, etc.

De esta forma, el curso proporcionó una formación en áreas de conocimiento que no es habitual que sean abordadas de forma articulada y ha dotado a las/los estudiantes de diferentes metodologías, herramientas, técnicas y teorías con la intención de aumentar su capacidad crítica, es decir su capacidad para hacer lecturas más profundas y complejas de la realidad de los territorios y comunidades donde actuaban. Todo ello se vio reflejado a través de la elaboración de diagnósticos territoriales que tenían en cuenta los diversos saberes presentes en los territorios, y a través del diseño y puesta en marcha de planes de investigación-acción participativos en los territorios, capaces de envolver a comunidades, escuelas, dinámicas productivas, etc.

Además el curso contribuyó con el desarrollo de procesos metodológicos y formativos que contribuyeron en la construcción de una red de experiencias de producción agroecológica y cultural que ha favorecido el intercambio entre comunidades rurales y *quilombolas*. También fue un proceso que fortaleció la articulación entre campo y

ciudad en el ámbito de la producción agrícola, la soberanía alimentaria y en la esfera de la cultura, el arte y la comunicación en los territorios donde actuaban las/los estudiantes y que ya estaban en marcha. Algunos de los pasos para la construcción de estas articulaciones en forma de red, ocurrieron durante el curso a través de la participación de las/los estudiantes de los diferentes NTs en las actividades promovidas por las siete Escuelas Itinerantes de Formación (EIFs).

La construcción de redes permanentes en los territorios de actuación del curso depende de múltiples y complejos factores, el curso en dos años apenas consiguió dar los primeros pasos, para la puesta en marcha de las siete EIFs²⁴⁰ y la introducción de las seis unidades demostrativas de producción agroecológicas (UDs), junto a la implantación de los sistemas agroforestales (SAF) por los siete NTs conformados durante el curso. En cualquier caso, en este proceso tuvimos varios ejemplos concretos que nos llevaron a confirmar un límite de este tipo de procesos formativos, ya que las acciones territoriales que envuelven dimensiones formativas, culturales y agroecológicas son posibles y sostenibles a largo plazo en la medida en que convergen o responden a las necesidades y estrategias formativas de los sujetos colectivos del territorio, en el caso de este curso, organizaciones comunitarias indígenas y *quilombolas* y movimientos sociales del campo.

Tal y como hemos señalado a lo largo del capítulo, esta experiencia también aporta aprendizajes y elementos innovadores importantes relacionados con la materialización de la formación en sistema de alternancia, tanto en la manera como se trabajó la relación entre teoría y práctica, como en la manera en la que se trató de mejorar la articulación de los Tiempos Universitarios (TU) y Tiempos Comunitarios (TC), a partir de la creación de los *Seminarios Integradores* y la creación de los *Núcleos Territoriales (NTs)* como organicidad específica para pensar, planificar y ejecutar las acciones durante los Tiempos Comunitarios, que desencadenó la puesta en marcha de las Escuelas Itinerantes de Formación (EIFs).

Los *Seminarios Integradores*, se realizaban el primer y último día de cada Tiempo Universitario. Desde la fase de diseño del curso fueron espacios pensados para profundizar la articulación de los TUs y los TCs, para ayudar a entender que éstos no son espacios y tiempos separados o simplemente consecutivos, sino espacios y tiempos

²⁴⁰ En el blog del curso hay una presentación de las siete Escuelas Itinerantes de Formación (EIFs) que pusieron en marcha los NTs del curso, donde se puede profundizar acerca del proceso de construcción de cada una de ellas, así como las acciones que fueron desarrolladas por cada una de ellas.

<https://matrizeproductivasdavidanocampo.wordpress.com/escolas-itinerantes-de-formacao/>

articulados dialécticamente, que son parte inseparable de un mismo proceso de formación y construcción de conocimiento colectivo sobre la realidad de los territorios donde se actuaba. Por tanto, el seminario integrador que daba inicio a cada TU era el tiempo destinado dentro del cronograma de la etapa a que cada NT compartiese y reflexionase colectivamente con el resto de NTs sobre los trabajos desarrollados y los principales avances y límites encontrados en cada TC. El seminario integrador con el que se finalizaba cada TU era un tiempo reservado para que la CPP presentara las tareas y plazos del siguiente TC, y para que cada NT terminase de planificar y organizar colectivamente el TC siguiente.

Como destacábamos los *Seminarios Integradores* fueron una innovación generada en este curso, y según las evaluaciones de la CPP y de la propia *turma*, resultaron efectivos para: mejorar la conexión entre los Tiempos Universitarios (TUs) y los Tiempos Comunitarios (TCs) (cuestión que como señalábamos anteriormente, en muchos cursos desarrollados en sistema de alternancia aparece como un límite importante); para dar una visión y lectura colectiva de la totalidad de los procesos que estaban siendo construidos en los territorios por los Núcleos Territoriales; así como para mejorar el acompañamiento político pedagógico y plantear propuestas para potenciar las posibilidades de intervención territorial de forma articulada.

La apuesta por generar una organicidad específica para los TCs y la experiencia de creación de las EIFs consideramos que es importante, por aportar ideas y prácticas creativas para dar centralidad a una de las mayores riquezas que tienen los procesos formativos desarrollados en sistema de alternancia: las potencialidades pedagógicas y de organización territorial, que ofrecen los Tiempos Comunitarios, y que lamentablemente en muchos de los cursos desarrollados en sistema de alternancia no se aprovechan.

Vinculado a lo anterior, la concepción y la forma en la que se trabajó la relación entre teoría y práctica en este curso aporta diferentes aprendizajes y elementos pedagógicos innovadores para conseguir que esta relación se de en clave dialéctica, es decir para que realmente sea una relación estructurada como *praxis*, comprendida como una unidad y no como momentos consecuentes. Más allá del proceso de constitución y puesta en marcha de los NTs y de las EIFs, esta cuestión se refleja también en los trabajos de investigación realizados durante el curso por las y los estudiantes.

Tomando como base las metodologías de investigación científica participativas, los trabajos de investigación tenían como principal orientación metodológica partir de

problemas de investigación dialogados con las comunidades campesinas y agentes sociales presentes en los territorios, tratando de promover, por un lado, una relación de investigación que no los situé y trate como “objetos” de investigación, sino como sujetos conocedores de su realidad, capaces de producir conocimiento sobre ella en colaboración con las/los estudiantes y docentes del curso; y por otro lado promoviendo procesos de construcción de conocimiento basados en metodologías de investigación-acción-participativa acordes con la perspectiva epistemológica del curso. De esta forma, de las 34 investigaciones desarrolladas durante el curso, la gran mayoría desencadenaron intervenciones en los territorios vinculadas a la promoción de la soberanía alimentaria, tanto en aspectos más productivos como aspectos más educativos, comunicativos y artístico culturales.

Otro elemento innovador a nivel metodológico vinculado a los trabajos de investigación que aportó diversos aprendizajes, y que fue valorado como un acierto tanto por parte de las/los estudiantes como del profesorado, fue el proceso diseñado para la realización de las defensas de las investigaciones desarrolladas durante el curso, así como el proceso que se diseñó para realizar las investigaciones poco a poco, etapa a etapa, planteando como meta para cada Tiempo Comunitario la entrega de un artículo que sirviera como base para la redacción de los diferentes capítulos de la investigación. Esta forma de plantear el desarrollo de las investigaciones, hizo que el proceso de investigación fuera construido junto con el/la orientador/a de forma dilatada a lo largo de los dos años del curso, y no apenas en los últimos meses, como suele ocurrir en muchos cursos de especialización, experimentando además formas novedosas de desarrollar investigaciones por etapas, aprovechando de esa forma las oportunidades que brinda el desarrollo del curso en sistema de alternancia, y que también se vincula con la perspectiva epistemológica del curso.

Durante el cuarto Tiempo Universitario, fueron organizados momentos colectivos de pre-defensa²⁴¹ de los trabajos de investigación, donde estaban los/las profesores/as que estaría en el tribunal final y a los cuales podía asistir cualquier estudiante de la *turma*, teniendo la oportunidad de aprender de las diferentes investigaciones que estaban siendo realizadas, y también de hacer aportes tras las intervenciones del tribunal, para enriquecer el trabajo de investigación de otras compañeras/os. Los aportes de la pre-defensa fueron integrados en los trabajos en el siguiente Tempo Comunitario, antes del último Tiempo Universitario del curso destinado a las defensas finales. La defensa final de los 34 trabajos de investigación realizados siguió el mismo ritual de defensa

²⁴¹ En portugués el término empleado es *prequalificação*.

colectiva, con los trabajos organizados por temáticas que dialogaban entre sí. Es importante también destacar que tanto los momentos de pre-defensa como los de defensa final, fueron actividades pedagógicas que propiciaron la participación e integración de los estudiantes de la Licenciatura de Educación del Campo, que se desarrolla en el mismo campus, siendo muchos de estos estudiantes jóvenes que pertenecen a los territorios donde fueron realizados los trabajos de investigación, cuestión que propició diálogos y aportes muy importantes entre estudiantes de grado y posgrado.

Efectivamente la forma de desarrollar y evaluar los procesos de investigación y el sistema de defensas de las investigaciones generado fue valorada como un acierto por parte del alumnado, el equipo docente y la CPP. También fue muy bien valorado el método generado para abordar la evaluación del desempeño del alumnado y de la propia propuesta del curso, siendo importante destacar que supuso numerosos debates y sobretodo mucho trabajo para la CPP durante todo el curso. La CPP en diálogo con el equipo docente del curso diseñó formas colectivas y participativas de abordar la evaluación considerando aspectos difíciles de traducir en una cifra, exigida por el sistema oficial de calificación educativa. Una de las preocupaciones en ese sentido era diseñar un sistema de evaluación coherente con la propuesta pedagógica del curso, que no se limitase a medir y evaluar únicamente la adquisición de contenidos o el resultado de las investigaciones, sino que sirviera para valorar de forma continuada el desempeño personal en el conjunto del proceso, los trabajos personales y colectivos que se solicitaban en cada etapa por parte de las diferentes asignaturas, así como los procesos de investigación desarrollados. Otra de las preocupaciones era diseñar un sistema de evaluación que implicase al profesorado de las asignaturas, al profesorado que acompañaba los procesos de investigación, y a los propios estudiantes del curso, introduciendo la posibilidad de que se autoevaluasen y también pudiesen ser evaluadores/as de sus compañeras y compañeros.

El sistema de evaluación planteado por la CPP para evaluar el proceso del curso en su conjunto finalmente fue un sistema de composición de nota, bastante complejo para explicarlo de forma pormenorizada aquí, pero que finalmente fue considerado un acierto por responder a las preocupaciones que acabamos de señalar. El profesorado, el alumnado y la propia CPP valoraron que fue un acierto destacando que se consiguió generar un sistema de evaluación procesual y colectivo, de participación plural (profesorado de las asignaturas, profesorado que orientó las investigaciones, CPP), capaz de valorar el desempeño personal y colectivo contemplando diversos aspectos del

conjunto del curso (contenidos, actitudes, compromiso, comportamiento). Y además fue un sistema que permitió que el propio alumnado fuera sujeto evaluador de la propuesta en su conjunto, de su desempeño individual y colectivo a lo largo del curso, así como del resto de compañeras y compañeros, a través de un tiempo y un método para trabajar en cada etapa y al final del curso un principio educativo fundamental de la propuesta metodológica, el principio de la crítica y la auto-crítica.

Por todo lo expuesto hasta el momento consideramos que el método pedagógico desarrollado durante este curso, evidencia una concepción de universidad y producción de conocimiento contrahegemónico, menos endogámico, más enfocado hacia el diálogo y construcción colectiva de conocimiento con los agentes sociales y comunidades presentes en los territorios, evitando tratarlas como objetos de estudio. En este sentido, este curso ha sido una experiencia creativa y atrevida, una experiencia que ha conseguido invertir de diferentes formas la lógica organizativa, pedagógica y epistemológica de los cursos de posgrado tradicionales que se desarrollan en la mayoría de universidades públicas donde se considera que apenas la universidad es el centro de producción de conocimiento. Como veíamos en los capítulos iniciales de este trabajo, la universidad se está corporativizando cada vez más, es decir responde cada vez más a las necesidades y demandas de investigación y formación del mundo empresarial y del mercado, dejando de lado e incluso en muchos casos abandonando su función social, ignorando la posibilidad de diálogo y construcción de procesos de formación e investigación conjuntamente con sujetos colectivos de la sociedad civil, organizados en movimientos y organizaciones sociales de diferentes tipos.

Esta es una reivindicación histórica de la Educación del Campo y del PRONERA en Brasil. En la experiencia que estamos analizando, fue la perspectiva y estrategia territorial del curso junto a la iniciativa de creación de las Escuelas Itinerantes de Formación (EIFs) durante la segunda etapa, la que llevó a la CPP a mover progresivamente la centralidad del curso fuera de la universidad, tratando que los Tiempos Universitarios (TUs) no fueran el punto de convergencia central de las acciones del curso, según los debates mantenidos en la CPP durante el curso, algo que suele suceder en muchos de los cursos que se desarrollan en sistema de alternancia a través del PRONERA es que “la preocupación por los contenidos y la gestión de los TUs se lleva todos los esfuerzos de la CPP y los TCs finalmente quedan muy sueltos” comentaba uno de los miembros de la CPP en uno de esos debates. En cualquier caso, uno de los aprendizajes identificados en esta experiencia es que ese movimiento pedagógico y metodológico del curso mientras se estaba desarrollando fue posible

gracias al gran esfuerzo que la CPP hizo para realizar un acompañamiento político pedagógico continuo durante todo el proceso, el acompañamiento fue una clave fundamental para identificar y potenciar las posibilidades que fue generando el propio proceso educativo en su interacción con los territorios.

Todo ello trajo varios desbordes que no estaban previstos en el proyecto inicial, y que dotaron de identidad propia al proceso y ampliaron la repercusión del curso dentro y fuera de la Universidad. Esos desbordes fueron iniciados desde las primeras etapas, y fueron ganando fuerza y repercusión a lo largo del curso, convirtiéndose en espacios y herramientas de formación complementarias al propio proceso del curso, ya que fueron construidos desde y con el curso. Nuevamente y como hemos señalado en varios momentos del capítulo, sin la perspectiva y metodología pedagógica aportada por la ENFF a este proceso de formación, basada en la construcción de sujetos colectivos y capaz de adaptarse a las oportunidades que brinda el movimiento de la realidad que un proceso como este genera, estos desbordes no habrían sido posibles. A continuación describimos los tres desbordes que consideramos más significativos de esta experiencia, considerando los dos ejes de reflexión generales que comentábamos al inicio del apartado, es decir la incorporación de metodologías pedagógicas campesinas y populares al ámbito universitario; y la relación entre universidad, construcción de conocimiento, movimiento campesino y sus luchas en los territorios.

- 1) Uno de esos desbordes, fue la producción de materiales de apoyo para el proceso de construcción de las EIFs. La CPP valoró durante la primera etapa del curso que era importante producir materiales, en formato de libros, para subsidiar los procesos activados en los territorios por los ejes de formación del curso y que sirvieran además para divulgar el Residencia Agraria de la UnB entre los 34 cursos Residencias Agrarias que se estaban desarrollando en todo el país. De esa forma conseguimos producir de forma colectiva una serie de cuadernos, *Cuadernos del Residencia Agraria de la UnB*, compuesta por 4 cuadernos organizados y publicados durante el desarrollo del curso (2014-2015) y uno más organizado en la fase final del curso y en la fase posterior a su finalización, que fue publicado en 2016. Este último cuaderno contiene una selección de artículos, escritos por las y los estudiantes del curso junto a las y los profesores que orientaron el trabajo de investigación desarrollados durante el curso sobre la temática investigada, y una selección de artículos escritos por la CPP sobre los ejes de formación del curso. Por tanto este último cuaderno y la colección en su conjunto recoge textos producidos desde las experiencias y el saber popular, y fue un proceso que estimuló la construcción y circulación de conocimiento producido colectivamente.

Tabla 22. Serie de Cuadernos del Residencia Agraria de la UnB ²⁴²
Cuaderno n° 1 del Residencia Agraria de la UNB. <i>Escuelas Libres de Formación</i> (2014)
Cuaderno n° 2 del Residencia Agraria de la UNB. <i>Cultura, Arte y Comunicación</i> (2015)
Cuaderno n° 3 del Residencia Agraria de la UNB. <i>Comunicación y disputa por la hegemonía. La industria cultural y la reconfiguración del bloque histórico</i> (2015)
Cuaderno n° 4 del Residencia Agraria de la UNB. <i>Teatro Político, Formación y Organización Social. Avances, límites y desafíos de la experiencia de los años 1960 hasta el tiempo presente</i> (2015)
Cuaderno n° 5 del Residencia Agraria de la UNB. <i>Residencia Agraria: experiencias de Agroecología y Cultura en el Campo</i> (2016)

Fuente: Elaboración propia.

- 2) Otro de los desbordes que no estaba contemplado inicialmente y que además contribuyó a ampliar la repercusión del curso y la articulación de los tres ejes formativos del mismo, tanto en los territorios como en el espacio universitario, fue que durante los cinco Tiempos Universitarios se organizaron eventos académicos que permitieron profundizar las temáticas abordadas por los tres ejes formativos en otro formato. Estos eventos también contribuyeron a divulgar la experiencia y oxigenar el curso, generando espacios de debate con alumnado y profesorado de otras disciplinas y cursos, y también de personas de organizaciones y movimientos sociales presentes en los territorios. Como destacábamos anteriormente, estos eventos fueron impulsados y construidos desde y con el curso, es decir fueron actividades organizadas de forma colectiva, que contaron con la implicación activa de las/los estudiantes en su organización y desarrollo, además de incentivar su participación en este tipo de actividades académicas presentando artículos y participando de debates que sirvieron para cualificar sus trabajos de investigación.

Por todo ello, estos eventos entraban dentro de la carga horaria del curso y de la programación de la etapa, ya en ellos se desarrollaban contenidos vinculados a las asignaturas y se llevaban a la práctica aspectos metodológicos y organizativos que también eran considerados contenidos del curso. Además según las evaluaciones realizadas, con estos eventos se consiguió por un lado visibilizar dentro de la universidad, temáticas que han perdido espacio académico en los últimos años, como la reforma agraria popular, la agroecología, la cultura e identidades campesinas y el feminismo campesino. Y por otro lado, visibilizaban dentro del campus una concepción y un modo de organizar los eventos académicos que se distancia y diferencia del “formato académico” habitual de este tipo de eventos, ya que consigue vincular al

²⁴² Considero importante destacar que integrar la CPP del curso, me dio la oportunidad de formar parte de coordinación editorial de los tres primeros cuadernos y asumí la coordinación de la organización del Cuaderno 5 desde el País Vasco. Ser parte de este proceso de coordinación y elaboración de una serie de publicaciones vinculadas al proceso del curso, también supuesto muchos aprendizajes para mi formación doctoral. La serie de *Cuadernos del Residencia Agraria de la UnB* está disponible al completo en el blog del curso <https://matrizproductivasdavidanocampo.wordpress.com/cadernos/>

alumnado y a diferentes agentes sociales del territorio en su organización y desarrollo, consiguiendo que se sientan sujetos protagonistas y responsables del mismo. En definitiva eventos que simbolizan la disputa de los territorios educativos. A continuación se describe muy brevemente en que consistieron los cinco eventos realizados, uno por cada TU, para que se dimensione su importancia en el proceso.

Durante el primer Tiempo Universitario, del 13 al 16 de agosto de 2013, se organizó una muestra de teatro que llevaba por título “Muestra Tierra en escena y en la pantalla: producción teatral y audiovisual de la Educación del Campo” donde participaron cerca de 150 personas. La programación consistía en exhibición y debate de 5 películas y cuatro piezas teatrales producidas por grupos de teatro formados por estudiantes quilombolas y asentados de la reforma agraria de la Licenciatura de Educación del Campo y estudiantes del propio curso Residencia Agraria de la UnB.

Durante el segundo Tiempo Universitario, del 2 al 3 de diciembre de 2013, se organizó el “III Seminario Conexiones: nuevos horizontes de movilización social” donde participaron cerca de 200 personas entre profesorado y estudiantes de diferentes cursos de la Universidad de Brasilia, y militantes de movimientos sociales del entorno. Tal y como refleja su nombre, éste Seminario era el tercer seminario de una secuencia iniciada años atrás por el grupo de investigación Modos de Producción y Antagonismos Sociales (MPAS), esta vez en colaboración con el curso Residencia Agraria de la UnB. A través de sus mesas y conferencias proporcionó amplios debates sobre la coyuntura política, social y económica brasileña, que en esos momentos estaba fuertemente sacudida por las protestas masivas iniciadas en julio de 2013, que precedieron al inicio del curso y que generaron mucha polarización y confusión social. El debate propuesto por el seminario sobre los nuevos horizontes de movilización social aportó claves interpretativas muy importantes a las/los estudiantes para entender mejor el convulso contexto sociopolítico en el que durante los siguientes meses tendrían que actuar desarrollando procesos de investigación-acción en los territorios.

Las actividades de las etapas siguientes supusieron un salto organizativo ya que: fueron organizadas colectivamente con otros grupos de investigación; se consiguió sumar a diferentes movimientos sociales; contaron con ponencias internacionales y de diferentes partes de Brasil; se incluyeron en la programación actividades culturales y ferias de productos de la Reforma Agraria; y contaron con un mayor número de participantes. Además se incluyendo también actividades en el Campus Darcy Ribeiro (campus

central de la UnB) que cuenta con mayor afluencia y repercusión que el campus periférico de Planaltina donde se desarrollaban normalmente las actividades del curso.

Durante el tercer TU, del 22 al 25 de abril de 2014, se organizaron las “I Jornadas Universidad, Reforma Agraria y Proyecto de Nación: nuevos horizontes de movilización social”²⁴³. Con el propósito de mostrar el reconocimiento de la importancia de las agendas y procesos de lucha de los movimientos sociales del campo en Brasil, durante todo el mes de abril de 2014 fueron organizadas diferentes actividades académicas, culturales y artísticas, en más de 40 universidades de todo Brasil. El curso Residencia Agraria de la UnB se sumó a esta convocatoria nacional y junto con la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) y diferentes movimientos sociales y grupos de investigación vinculados a la UnB²⁴⁴ se organizaron estas Jornadas de debate y una feria de producción y cultura de la Reforma Agraria en el campus Darcy Ribeiro. Cada día de las jornadas uno de los grupos de investigación participantes asumía la coordinación de las actividades. En total participaron más de 400 personas.

Durante el cuarto TU, se organizó el Seminario “Conexiones IV: Feminismo, Campesinado y Lucha de Clases” del 15 al 17 de septiembre de 2014, nuevamente en colaboración con la ENFF, el grupo de investigación MPAS, y con otros movimientos sociales vinculados a LVC-Brasil (Movimiento de Mujeres Campesinas -MMC-, Movimiento de afectados por Represas -MAB-, y Movimiento de Pequeños Agricultores- MPA, Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra-MST). El propio proceso de construcción del seminario fue valorado muy positivamente por ser capaz de agregar a diferentes movimientos sociales y a las/los estudiantes del curso Residencia Agraria. La CPP impulsó la realización de este seminario, para responder a la demanda de las/los estudiantes del curso de crear espacios durante los TUs para estudiar y debatir sobre feminismo desde una perspectiva popular y campesina. Participaron más de 500 personas²⁴⁵.

²⁴³ Durante el 2º Encuentro Nacional de los Profesores Universitarios con el MST realizado en 2013 en la ENFF, fue deliberado que las universidades que tienen núcleos de apoyo al MST y a otros movimientos campesinos, centros de investigación, grupos de trabajo de la reforma agraria, y otros instrumentos en defensa de los movimientos sociales del campo y de la reforma agraria popular, organizarían acciones simultáneas y articuladas a nivel nacional durante el mes de abril de cada año, en el marco de las actividades que se organizan a nivel nacional e internacional por el día mundial de la lucha campesina. Tal y como describimos en las siguientes páginas, en el año 2014 más de 40 universidades e institutos federales realizaron sus Jornadas Universitarias en defensa de la Reforma Agraria (JURA). En 2015 fueron más de 50 Universidades, en 2016 y 2017 fueron en más de 60 Universidades e institutos que organizaron las Jornadas contribuyendo a la expansión y enraizamiento del debate sobre la lucha por la tierra, la Reforma Agraria Popular y el derecho a la alimentación en las instituciones de educación superior.

²⁴⁴ El Núcleo de Estudios Agrarios (Neagri), el grupo Modos de Producción y antagonismos Sociales (MPAS), Centro Transdisciplinar de Educación del Campo (CETEC), Literatura y Modernidad Periférica (Poslit/TEL), y el Núcleo de Estudios para la PAZ (NEP).

²⁴⁵ En el siguiente link está disponible la información, fotografías y noticias de este seminario.
<https://modosdeproducao.wordpress.com/seminario-conexoes-iv/>

Durante el quinto y último TU del curso, además de la presentación y defensa de los 34 trabajos de investigación desarrollados, también se organizó en colaboración con diferentes grupos de investigación de la UnB, la ENFF y movimientos sociales las “II Jornadas Universitaria en defensa de la Reforma Agraria” del 6 al 10 de abril de 2015. Las salidas de campo durante esta etapa estaban vinculadas a la participación en estas jornadas. En función de la repercusión y el éxito de las I Jornadas Universitarias en defensa de la Reforma Agraria a nivel nacional²⁴⁶, el desafío planteado para la segunda edición fue, por un lado, ampliar la cantidad de universidades, institutos y campus participantes; y, por otro lado, la calidad de las acciones desarrolladas, buscando fortalecer la colaboración entre universidades y movimientos sociales en la expansión y enraizamiento del debate sobre la lucha por la tierra, la Reforma Agraria Popular y el derecho a la alimentación en las Instituciones de Educación Superior²⁴⁷.

- 3) Un tercer desborde, fue el acuerdo colectivo de ir construyendo un blog del curso, incentivando entre otras cosas que cada NT produjera registros textuales y fotográficos del proceso de construcción de las EIFs²⁴⁸ para alimentar el blog del curso. Tal y como se explica en la presentación del blog del curso:

“La construcción del blog del Residencia agraria de la UnB se deriva de la valoración del mismo como un instrumento importante de comunicación en diversos niveles: entre la coordinación del curso y los estudiantes residentes; entre los movimientos sociales y las asociaciones que existen en los territorios; entre nuestro curso de especialización en Residencia Agraria con los 34 Residencias Agrarias desarrollados en 2013-2015 y con los más de 30 cursos del nuevo Programa Residencia Agraria Joven que se iniciaron en 2015 [...] El presupuesto de nuestra dinámica de actuación es que la universidad cumple su función social cuando reconoce en el estudiante residente un profesional mediador de la relación entre las fuerzas colectivas que actúan en los territorios y la universidad. O sea, entendemos que la universidad potencia su forma de actuación cuando se vuelve más exógena que endógena, cuando se empeña en contribuir para fortalecer los procesos productivos y organizativos fuera de ella, y no apenas se apropia de datos para sistematizarlos en formatos académicos, en general, auto-centrados y herméticos para el público externo a la academia”.

La dinamización de este tipo de procesos y eventos de diversas envergaduras, metodologías y focos generados alrededor del curso Residencia Agraria de la UnB,

²⁴⁶ El éxito de las acciones desarrolladas según las evaluaciones colectivas de las más de 50 universidades que se sumaron a la organización de actividades en el marco de las Jornadas Universitarias en defensa de la Reforma Agraria, se debió a varios factores, entre ellos: el trabajo colectivo de diversos grupos de investigación, que el proceso de las jornadas logro integrar y articular a la comunidad académica y a los movimientos sociales del campo y la ampliación de los espacios de formación, reflexión y diálogo sobre los temas abordados.

²⁴⁷ En la UnB sí se consiguió ampliar de forma significativa el número de movimientos sociales y grupos de investigación envueltos en organización, lo que se reflejó en la ampliación de las actividades promovidas. En la comisión organizadora además de los 5 grupos de investigación de la I Jornada y el MST, se consiguió sumar a 8 Facultades y 4 organizaciones del movimiento estudiantil: Levante Popular de la Juventud, ABEEF, FEAB y centro académico de la LEDOC.

²⁴⁸ Para ampliar información consultar blog del curso: <https://matrizesproductivasdavidanocampo.wordpress.com/>

estimuló la reflexión crítica y la producción intelectual sobre las temáticas abordadas en el curso y sobre el propio proceso del curso. Desarrollando durante el curso un sistema que envolvió a las/los estudiantes, las/los profesores de las asignaturas del curso, a las/los orientadores de las investigaciones, a la CPP del curso, a diversos movimientos sociales y grupos de investigación. Este sistema incluyó además de la puesta en marcha de las siete Escuelas Itinerantes de Formación (EIFs) por parte de los NTs, la producción de la serie de Cuadernos del Residencia Agraria de la UnB, la organización de diferentes eventos académicos en los TUs y la construcción colectiva de un blog del curso.

Otro de los aprendizajes que se pueden extraer de la dinámica generada a través de la experiencia de construcción de las EIFs y los diferentes desbordes que tuvo el curso en su proceso de construcción, es que existen posibilidades y formas viables de impulsar y fortalecer la organización política en los territorios, incluso cuando no hay una presencia fuerte de movimientos sociales para organizar a las comunidades, como ocurría en esta experiencia. Durante los ejercicios colectivos de evaluación del proceso del curso, en la CPP había acuerdo en que quizá el mayor legado de las EIFs había sido ese, junto con la perspectiva política y epistemológica que el curso hubiera podido mostrar como principio, en relación a priorizar el protagonismo colectivo y las demandas y necesidades de los sujetos colectivos que actúan en los territorios y comunidades; y al otorgar un papel central a los movimientos sociales campesinos, especialmente en este proceso al MST y a la ENFF en su labor tanto en el diseño como en el propio desarrollo del curso.

En ese sentido, otra de las cuestiones valoradas como uno de los aciertos más significativos de este curso, tanto por las/los estudiantes como por las/los docentes, es el espacio central ocupado por integrantes de movimientos y organizaciones sociales campesinas durante todo el curso a partir de su participación en la Coordinación Político Pedagógica (CPP). De esta forma, contribuyeron tanto en la fase de diseño como durante el desarrollo del curso en: los momentos de reflexión y toma de decisiones sobre el proceso; la identificación de materiales de estudio; la indicación de docentes para dinamizar asignaturas tanto del ámbito académico como del ámbito agrario; la propuesta de temas para ser estudiados de forma colectiva; la proposición y organización de actividades de debate y visitas de campo durante los Tiempos Universitarios y Comunitarios de forma articulada con otros movimientos sociales; acompañando el proceso pedagógico durante todo el curso; y tantas otras tareas desempeñadas en permanente diálogo con las/los docentes universitarios que también

eran parte de la CPP. Este diálogo y colaboración obviamente nunca es fácil, ni idílico, sino que siempre implica tensiones, al confrontar diferentes puntos de vista sobre los temas abordados y la forma de abordarlos, pero ahí reside una de las riquezas metodológica y epistemológica de este tipo de cursos, en la necesaria y continua búsqueda de convergencias, puntos de encuentro, colaboraciones y complementariedades de los diferentes saberes y capacidades que este tipo de procesos de formación pone en diálogo.

Aunque el protagonismo de los movimientos sociales es uno de los principios fundamentales de la Educación del Campo, y de los cursos impulsados por el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), en muchas ocasiones este principio no se consigue llevar a la práctica de forma satisfactoria existiendo un límite en ese sentido, límite que a veces se produce desde el inicio del proceso (fundamentalmente cuando el curso no surge como demanda de los movimientos sociales) y, en muchas otras ocasiones, ese límite aparece en el proceso de institucionalización de los cursos tanto en los de Licenciatura de Educación del Campo como en los de Residencia Agraria, como en otras áreas de conocimiento. Otras veces este límite también aparece por diferentes factores, como son la falta de tiempos o fuerzas para ejercer el protagonismo requerido por parte de los movimientos sociales campesinos en este tipo de procesos. En cualquier caso, mantener ese protagonismo es un desafío teórico y práctico permanente, que en el caso concreto de este curso se consiguió mantener durante todo el proceso, dejando importantes aprendizajes en ese sentido que pueden ser de utilidad para otras experiencias.

Hasta aquí la identificación de aprendizajes que se desprende del análisis de la documentación revisada. Para cerrar este capítulo queríamos señalar que las continuidades del *Residencia Agraria de la UnB* no se han dado a través de una nueva edición del propio curso, esto no ha sido posible, ya que no se ha vuelto a publicar una convocatoria pública de ayudas a proyectos del programa Residencia Agraria en nivel de posgrado o especialización, al menos hasta el momento. Esto ha hecho que no se hayan podido consolidar y fortalecer los procesos puestos en marcha con el curso a través de otra edición del mismo.

Pero, existen al menos dos indicios claros y concretos para considerar que el camino señalado por este curso es un camino productivo para seguir construyendo y ensayando nuevas formas de relación entre universidad y diferentes agentes sociales que actúan en comunidades *quilombolas*, indígenas y tradicionales en Brasil y en otros contextos. Y

digo esto, porque la metodología desarrollada en este curso ha servido de inspiración a otros cursos que se pusieron en marcha justo después de esta experiencia, uno de ellos en la propia UnB a través del programa Residencia Joven (destinado a un público más joven) y el otro en la Universidad del País Vasco, a través del curso Baserritik Mundura.

Uno de los dos cursos Residencia Agraria Joven que se puso en marcha a finales de 2015 en la UnB, se inspiró y asumió parte de la metodología desarrollada por el *Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo de la UnB*, entre otras cosas han seguido utilizando el blog del curso y dos alumnas de la turma *Marías da Terra* forman parte de la CPP de este Residencia Agraria Joven que lleva por título *Residencia Agraria Joven: formación profesional y social a partir de las matrices formativas, asociativas, cooperativas, artístico-culturales y de la comunicación en el campo*. Desde la fase de diseño, el proyecto fue construido con los movimientos sociales del campo que actúan en la región, creando un espacio de evaluación y planificación estratégica conjunto, en el que la universidad asumió un papel de mediadora del diálogo entre las demandas de diversas organizaciones. De esta manera se fortalecen procesos de organización y educación popular al proporcionar recursos y equipamientos para la realización de actividades de formación, investigación e intervención. En este sentido éste Residencia Agraria Joven es heredero y le da continuidad a la perspectiva territorial y de fortalecimiento de los procesos de organización popular, desplazando el centro del proceso educativo hacia los territorios.

Aun siendo necesario reconocer los límites que presentan este tipo de cursos para enfrentar las lógicas de subordinación tanto a nivel interno como en su relación con la institucionalidad educativa, nos parece importante destacar, que no son pequeños los aprendizajes que se desprenden de la experiencia analizada en este capítulo en cuanto al tipo de relación que propone construir entre universidad y agentes sociales (movimientos, organizaciones sindicales, asociaciones). Un tipo de relación que se distancia y diferencia mucho de la lógica utilitarista habitual y normalizada incluso, en la que un pequeño grupo de docentes universitarios, deciden elaborar y presentar un proyecto buscando agentes sociales que le den respaldo, pero sin darles la oportunidad real de tener un papel protagónico en el proceso.

Por tanto, a pesar de que los límites y desafíos a ser enfrentados en la perspectiva de superación del modelo educativo hegemónico son enormes, es importante reconocer el avance que supone la construcción y desarrollo de experiencias como la que acabamos de describir y analizar. En el marco de este trabajo, aprendiendo de LVC entendemos

que el proceso de disputar y transformar los territorios educativos es un desafío continuo y global, que hay que afrontar en cada realidad teniendo en cuenta sus particularidades y sus necesidades específicas. Pero existen muchos procesos en marcha que están disputando y ocupando las tierras de la academia, generando aprendizajes que son de utilidad para diferentes contextos. Como se ha señalado anteriormente, conocer de forma empírica la experiencia de la ENFF, y analizar cómo se lleva a la práctica su método pedagógico tanto en cursos propios o no oficiales (capítulo 4) como en cursos oficiales donde se relaciona con la institucionalidad educativa (capítulo 5) ha servido de inspiración para el diseño y puesta en marcha del curso Baserritik Mundura en el País Vasco, experiencia que analizamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6.

BASERRITIK MUNDURA: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PILOTO EN EL PAÍS VASCO INSPIRADA EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA NACIONAL FLORESTAN FERANDES.

*Uno de los desafíos de nuestro tiempo,
es atrevernos a ensayar nuevas formas
de conocer (nos), formar (nos), investigar
y transformarnos en los intentos
de transformar la realidad.*

PPP-Baserritik Mundura, 2016

La realidad rural y campesina de Euskal Herria, al igual que el resto de realidades rurales y campesinas del mundo, se ha visto afectada por la implantación del modelo y las políticas de desarrollo neoliberal hegemónicas, que priorizan los beneficios económicos y los intereses del mercado frente a los derechos, intereses y salud de las personas y la conservación de los territorios y ecosistemas. Como veíamos en capítulos anteriores, las políticas neoliberales aplicadas al ámbito agroalimentario han promovido un modelo de producción, distribución y consumo de alimentos y una cultura alimentaria que ha logrado hegemonizarse a escala global, pero se territorializa y expresa de forma diferenciada en cada realidad local. Como veremos en este capítulo, Euskal Herria no ha sido una excepción.

Por tanto, necesitamos emplear perspectivas complejas que nos permitan entender cómo se expresan territorialmente estas transformaciones y cuáles han sido las respuestas que se han ido generando en cada territorio a nivel social e institucional, para potenciar o confrontar dichas transformaciones, al tiempo que se generan alternativas a las mismas. En este trabajo hemos optado por una perspectiva teórica y conceptual que nos permite analizar estas transformaciones en términos de disputa territorial, tratando de entender los procesos de territorialización material e inmaterial que producen modelos de vida que están en conflicto permanente y creciente, y cómo se expresan éstas disputas concretamente en el ámbito agroalimentario a nivel global y local.

El avance de la territorialización capitalista se concreta en una serie de dependencias y subordinaciones (materiales e inmateriales) que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación y dominación del sistema agroalimentario por un número cada vez más reducido de corporaciones transnacionales a nivel global. Estas subordinaciones, como veíamos anteriormente, también tienen su expresión en ámbitos inmateriales como: el saber, la investigación, la formación, la innovación, entre otros; cuestión que se concreta en un aumento del control y la apropiación del conocimiento campesino, generando su subordinación epistémica (invisibilización, cooptación y privatización del conocimiento campesino) y, vinculado a ello, la imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros de formación, investigación y producción de conocimiento (centros de investigación e innovación tecnológica, escuelas agrarias, titulaciones universitarias, etc.). Todo ello también se expresa a nivel global y en cada contexto local de forma particular, y en este capítulo veremos cómo se expresa en el ámbito universitario vasco.

Por otro lado, en capítulos anteriores también veíamos que las respuestas contrahegemónicas construidas por el movimiento campesino internacional, articulado en La Vía Campesina (LVC) pueden ser analizadas desde esta perspectiva de disputa territorial, material e inmaterial, mostrando que el ámbito de los saberes y la construcción de conocimiento, lo educativo/formativo ha sido identificado como un territorio inmaterial a disputar, un ámbito de lucha prioritario por parte de las organizaciones de LVC.

A lo largo de este trabajo hemos tratado de mostrar que la disputa de los territorios educativos cada vez ocupa un lugar más importante en el quehacer de LVC, y que dicha disputa se lleva a cabo a través de experiencias educativas propias (cursos no oficiales y escuelas campesinas autónomas) pero también a través de experiencias desarrolladas en colaboración con instituciones educativas oficiales (cursos oficiales de diferentes niveles formativos, incluyendo cursos de grado y posgrado) que confrontan diferentes concepciones de educación, de saber, de pedagogía, de escuela, de universidad, de sistema agroalimentario y de sociedad. Entendiendo que, el ámbito educativo es fundamental para poder avanzar en mejores condiciones en sus propuestas de transformación y emancipación social, así como para disputar la hegemonía en el sentido común. Todo ello en el marco de LVC tiene su expresión a nivel global pero también tienen su reflejo y expresión en Euskal Herria. Como se ha señalado anteriormente y como veremos con mayor detalle en este capítulo, una parte del sindicalismo agrario vasco forma parte de LVC desde sus inicios y apuesta por territorializar su agenda y sus propuestas contrahegemónicas, a través de iniciativas

locales propias y adaptadas a la realidad territorial y cultural de Euskal Herria y, como veremos en este capítulo, el curso Baserritik Mundura²⁴⁹ es una de esas iniciativas.

Tal y como señalábamos en la parte introductoria de este trabajo, al mismo tiempo que realizaba la estancia de trabajo de campo en Brasil, continuaba vinculada en el País Vasco al Grupo de Investigación *Cooperación Crítica y Movimientos Sociales* del Instituto Hegoa (UPV-EHU), en el que estábamos desarrollando una investigación con la colaboración de EHNE-Bizkaia (LVC) y la Marcha Mundial de la Mujeres (MMM), sobre el carácter emancipador de los movimientos sociales. En dicha investigación se identificó la formación como un elemento central para el fortalecimiento de los movimientos sociales y para la territorialización contrahegemónica de sus agendas y propuestas. Durante ese proceso, EHNE-Bizkaia trasladó al Instituto Hegoa su preocupación por la ausencia de oferta formativa en materia de soberanía alimentaria y agroecología en el ámbito universitario vasco, proponiendo pensar y diseñar conjuntamente una propuesta de formación universitaria. La coincidencia en el tiempo de todo ello permitió que este trabajo de investigación pudiera contribuir a ese proceso colectivo, en la construcción, diseño y puesta en marcha del curso Baserritik Mundura en el País Vasco, aportando los aprendizajes que se desprendían de mi experiencia de trabajo e investigación etnográfica en Brasil vinculada a la experiencia educativa del MST y de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

También veíamos en capítulos anteriores que la experiencia educativa del MST, y concretamente la experiencia de la ENFF, han sido referenciales y han servido de inspiración pedagógica y metodológica para los procesos de formación política y agroecológica que diferentes organizaciones de LVC-Sudamérica han puesto en marcha en sus países. Podemos decir que en este trabajo de investigación, y concretamente con este capítulo a través de la sistematización de esta experiencia, mostramos cómo la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura también se inspira fuertemente en el método pedagógico de la ENFF.

Como se explicaba en el apartado de metodología, entendemos la sistematización de experiencias como metodología de investigación social, pero también como propuesta epistémica que permite la construcción de conocimiento colectivo desde la práctica. De esta forma la sistematización de experiencias permite obtener aprendizajes críticos sobre

²⁴⁹ Tal y como se señala al inicio del trabajo, aunque el nombre del curso completo es Baserritik Mundura. Gure elikaduren etorkizuna jokoan. Elikadura burujabetza eta agroekologia kurtsoa // Del Caserío al Mundo: el futuro de nuestra alimentación en juego. Curso de Soberanía Alimentaria y Agroecología. Para facilitar la lectura durante todo el trabajo haremos referencia a esta experiencia como “Baserritik Mundura”.

las experiencias para mejorarlas y compartir lo aprendido con otras experiencias, pero también valorizar los saberes de las personas que son protagonistas de las mismas.

Desde esta premisa se enfrentó el desafío de sistematizar la primera edición del curso Baserritik Mundura tomando como eje de sistematización su metodología pedagógica y la identificación de aprendizajes, límites y desafíos por parte de los protagonistas del curso (alumnado, profesorado y Coordinación Político Pedagógica, en adelante CPP) para mejorar las siguientes ediciones y para compartir lo aprendido con otras experiencias. Para ello, se ha revisado y analizado diferentes registros y documentos producidos en ese proceso, concretamente: la documentación producida en la fase de diseño y construcción del curso por el grupo motor y por la CPP; los diferentes registros de las evaluaciones individuales y colectivas realizadas tras cada etapa (por el alumnado, profesorado y CPP); los materiales producidos en las sesiones grupales para evaluar aspectos metodológicos e identificar aprendizajes con el grupo de estudiantes completo en Beizama durante el último Tiempo Universitario; las 4 entrevistas grupales realizadas a los Núcleos Territoriales donde reflexionan y analizan la experiencia vivida; los registros de los debates y análisis realizados por la CPP una vez concluido el curso. Así como las observaciones y registros etnográficos que realicé de enero a noviembre de 2016 durante el desarrollo de la primera edición.

Por tanto, a partir del análisis de la documentación e información recopilada sobre el contexto agrario vasco y la documentación e información etnográfica recogida durante mi participación directa en el proceso de diseño, construcción y puesta en marcha del curso Baserritik Mundura tratamos de describir y realizar un ejercicio reflexivo y crítico sobre esta experiencia identificando elementos que nos ayuden a responder las siguientes preguntas: **¿Qué elementos dotan a este curso de identidad propia y diferenciada respecto de otros cursos universitarios del País Vasco? ¿Qué elementos de las experiencias analizadas de la ENFF (capítulos 4 y 5) fueron incorporados y adaptados a la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura? ¿Qué elementos de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura son propios del contexto vasco? ¿Qué aprendizajes, límites y desafíos se desprenden de la sistematización de su primera edición?**

Para ello organizamos el capítulo en 5 apartados. En el primero se realiza una aproximación y caracterización del contexto agrario y rural vasco, para mostrar cómo este contexto refleja las dinámicas globales hegemónicas y contrahegemónicas (descritas en el capítulo 1 y 2) y también para entender mejor cual es el contexto que

motivó la construcción de la experiencia analizada en este capítulo y sobre el cual pretende incidir. En el segundo apartado se describen los antecedentes y diferentes esfuerzos que motivaron la construcción del curso Baserritik Mundura. En el tercer apartado se describe cómo fue el proceso de construcción de la propuesta pedagógica del curso, diferenciando cuatro fases en dicho proceso que abarcan el periodo 2012-2015, y destacando los aspectos que le otorgan identidad propia y diferenciada dentro del ámbito universitario vasco. En el cuarto apartado, además de describir y analizar los perfiles del alumnado de la primera edición, se describe la propuesta pedagógica del curso, mostrando que ésta ha sido definida y construida tomando como base el método de los principios, adaptando a la realidad vasca una serie de principios político pedagógicos que caracterizan los procesos de formación de la LVC. Concretamente se describe qué elementos de la propuesta pedagógica de la ENFF fueron incorporados a la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura, y de qué forma se llevaron a la práctica en su primera edición, destacando cuáles fueron las innovaciones metodológicas y organizativas experimentadas, generando su propia síntesis metodológica adaptada a la realidad vasca. Concluimos el capítulo con un apartado dedicado a la sistematización de aprendizajes, límites y desafíos identificados en la primera edición.

1. Aproximación al contexto agrario y rural vasco.

En Euskal Herria, el *baserri* o caserío vasco²⁵⁰ es considerado una institución económica que tiene origen medieval y desde entonces, ha sido la célula básica de producción familiar en una sociedad agropecuaria de montaña que hasta el inicio del proceso de industrialización, garantizó junto a la pesca artesanal la alimentación de la población.

El modo de vida del *baserri*, ha sido descrito y considerado históricamente como un modelo basado en autosuficiencia y el autoconsumo. Las personas *baserritarras* entendían e interpretaban el medio, sabían vivir de él sin agotarlo, construyeron un modelo de producción distribución y consumo de alimentos sostenible, que garantizaba una producción alimentaria diversificada, local y culturalmente apropiada, y transmitieron sus conocimientos de forma práctica y oral a sus descendientes. De esta forma, el *baserri* no sólo ha cumplido durante siglos una función socioeconómica, sino que ha cumplido una función muy importante a nivel cultural, medioambiental e

²⁵⁰ Empleamos el término *baserri* en su acepción socioeconómica (y no en su acepción residencial). Excede el objetivo de este trabajo abordar la evolución del *baserri*. Para profundizar en los cambios sufridos desde la edad media hasta la industrialización (cambios en los cultivos, estructura de propiedad, tipos constructivos, etc.) se recomienda la lectura de la publicación nº4 “BASERRIA” de la serie BERTAN promovida por la Diputación Foral de Guipúzcoa; y la obra de Miren Etxezarreta “El caserío vasco” (1976). Durante todo el trabajo se utilizarán los términos originarios o su traducción indistintamente: *baserri/caserío* y *baserritarra/ campesino/campesina*.

identitario, siendo un elemento multifuncional para la gestión sostenible del territorio vasco, al cumplir una triple función; económica, ambiental y sociocultural.

En cualquier caso, reconocer sus aspectos positivos no implica caer en idealizaciones, ya que como veíamos en capítulos anteriores, el mundo campesino, aquí y en cualquier otra parte del mundo, al igual que otros ámbitos de la sociedad, está atravesado y ha reproducido diferentes desigualdades, especialmente con las mujeres y personas jóvenes. Lo que queremos resaltar aquí, es que el *modelo de producción y vida baserritarra* reúne aspectos que son claves: para resistir y contrarrestar la territorialización y apropiación del sistema agroalimentario por parte del poder corporativo; y para avanzar en la territorialización agroecológica y en la recuperación de la soberanía alimentaria en Euskal Herria. Un modelo de producción y vida que formaba parte de un sistema agroalimentario local-comarcal ligado a la cultura alimentaria local y que como veremos a continuación ha recibido mucha presión para entrar en el modelo de producción intensiva y especializada (modelo de industrialización alimentaria) para ser integrado en el sistema agroalimentario global²⁵¹.

El proceso de industrialización durante los siglos XIX y XX cambió radicalmente la estructura de propiedad, los usos y modos de trabajo de la tierra en el mundo rural vasco. El surgimiento de un gran número de fábricas siderometalúrgicas, textiles, cementeras, talleres armeros y papeleras, junto con el tejido empresarial y de servicios para auxiliar a las mismas, generó un flujo de mano de obra de las áreas rurales a las urbanas y periurbanas provocando el abandono de los caseríos menos productivos. La industrialización en el País Vasco al igual que en otras partes del mundo, y tal y como señala Juan Ramón Murua, desencadenó un proceso de desagrarización, basado en la desestructuración y encogimiento del sector agropecuario que generó una crisis estructural para el sector; y no se han tenido en cuenta ni analizado en profundidad las múltiples consecuencias y los diferentes costes (socioeconómicos, medioambientales y culturales) de este proceso de encogimiento y desaparición parcial de la actividad agropecuaria vasca (Murua et al. 2006).

En los años 70, las consecuencias del proceso industrializador sobre el mundo rural y el sector agropecuario y forestal, se agudizaron con la llegada a Euskal Herria de la intensificación agrícola, más conocida como *revolución verde* y la puesta en marcha de

²⁵¹ Recordamos que se utiliza la noción de sistema agroalimentario para aludir a todos los agentes, mecanismos, insumos y procesos implicados en la producción, transformación, distribución y consumo de alimentos a nivel global.

las infraestructuras necesarias para poner en marcha la gran distribución²⁵². Este proceso se acompañó de un discurso en el que la industrialización y lo urbano eran sinónimos de progreso, modernización y desarrollo; mientras que lo rural, lo agrario y lo artesanal eran sinónimo de atraso y pobreza. Todo ello, impulsó grandes cambios sociales que también afectaron al cambio de modelo de producción, distribución y consumo de alimentos, que llevó al progresivo abandono del medio rural y a una mayor concentración de las personas en las ciudades. Como consecuencia de todo ello, se agudizó la desaparición de la cultura agraria vasca y la desestructuración del sector agrícola, las prácticas y conocimientos campesinos transmitidos hasta entonces de generación a generación son desechadas y sustituidas por un modelo agroindustrial que se globalizó a gran velocidad en todo el mundo. Un modelo basado en la especialización, intensificación, monocultivo, uso de insumos químicos, y en la exportación, que como en otros lugares del mundo, ha ido generando una progresiva deslocalización de la producción alimentaria y con ello una mayor dependencia para la producción y para la venta de alimentos.

En la década de los ochenta, con la entrada en 1986 del Estado Español en la Comunidad Económica Europea (CEE), se adopta la Política Agraria Común (PAC) que supuso perjuicios a las zonas de agricultura de montaña, en las que se enmarca gran parte del agro vasco. La imposición de las políticas neoliberales por parte de la OMC, BM y FMI y de la UE en el Estado Español, agravó todavía más la tendencia a la desaparición de las pequeñas explotaciones agrarias y ganaderas en Euskal Herria.

También es importante considerar en esta aproximación al contexto agrario vasco y sus transformaciones, por un lado el incentivo que se ha dado al modelo agroindustrial de producción, distribución y consumo de alimentos por parte de centros de investigación e innovación y universidades que han promovido y legitimado su implantación y expansión en las últimas décadas. Por otro lado, hay que tener en cuenta el impulso de políticas públicas y de planes de ordenación del territorio desde las administraciones públicas (municipales, diputaciones y Gobierno Vasco) que favorecen el aumento de la especulación de la tierra para fines no agrarios y que suponen una amenaza tanto para la conservación de los ecosistemas y territorios, como para la existencia de pequeñas explotaciones familiares e incluso para explotaciones de mayor tamaño que se ven afectadas por la continua reducción de tierras disponibles para uso agroalimentario²⁵³.

²⁵² Un hito importante en este sentido en el País Vasco fue la apertura de *MercaBilbao* en 1971 que simboliza a nivel comercial un punto de inflexión que favoreció y aceleró la intensificación/especialización de los *baserris*.

²⁵³ Algunos ejemplos de usos especulativos del territorio en detrimento de usos agrarios sostenibles son: las grandes infraestructuras como el AHT-TAV; la concentración de tierras para las prospecciones de extracción de gas no convencional a través de técnicas de fractura hidráulica (*fracking*); la construcción de grandes superficies comerciales

Efectivamente el modelo desarrollista hegemónico, vestido de *capitalismo verde*, ha ido calando en las estructuras e instituciones vascas, vertebrando e implementando una legislación de marcado corte neoliberal que ha favorecido y continua favoreciendo la concentración y apropiación del sistema agroalimentario y del territorio de Euskal Herria²⁵⁴.

Como consecuencia de todo ello, gran parte de las explotaciones agrarias pequeñas y/o familiares de Euskal Herria han ido desapareciendo en las últimas décadas. Las pocas que sobrevivieron optaron por especializar la producción y ampliar su tamaño, estrategia que en la mayoría de ocasiones no garantizó su eficiencia y supervivencia. Por el contrario, muchas de estas explotaciones se vieron y se ven obligadas a cerrar o se encuentran en situación de endeudamiento crónico debido a la gran dependencia de insumos externos (piensos, semillas y agrotóxicos), y a los bajos precios de origen de los productos agrícolas sujetos al vaivén de los mercados globales. Como resultado de todo ello, muchos de los antiguos *baserris* se encuentran hoy abandonados, algunos en ruinas, y otros muchos se utilizan como segunda residencia o bien han sido transformados en agroturismos, restaurantes, sidrerías, etc.

Evolución de la estructura de la tierra agrícola y forestal

A continuación se exponen algunos datos sobre la evolución de la estructura de la tierra agrícola y forestal a nivel Estatal y de la CAE²⁵⁵, que nos ayudan a tener una aproximación genérica a nivel cuantitativo de las consecuencias locales de la territorialización y apropiación del capital de las realidades rurales y del sistema agroalimentario de Euskal Herria²⁵⁶.

periurbanas; la construcción de campos de golf; el aumento de áreas destinadas a las plantaciones de especies forestales no autóctonas para la industria papelera, etc.

²⁵⁴ El territorio histórico de Euskal Herria comprende Euskadi y Navarra (Hego Euskal Herria) en el Estado Español; y *Lapurdi, Behe-Nafarroa* y Zuberoa (*Ipar Euskal Herria* o *Iparalde*) en el Estado Francés. Durante todo el trabajo se emplea el termino País Vasco, Euskadi y CAE como sinónimos para aludir a (Vizcaya, Guipúzcoa y Álava).

²⁵⁵ En un estudio reciente sobre el fenómeno de la concentración y acaparamiento de tierras en el Estado español por Soler y Fernández (2016) se constata que las tendencias globales, señaladas en el capítulo 1 de este trabajo, también se manifiestan en el Estado Español y en Euskadi y Navarra (*Hego Euskal Herria*). En este estudio se afirma que existen muchas dificultades para realizar análisis cuantitativos (las fuentes de información estadística y/o cartográficas son muy diversas en cuanto a metodologías, escalas, periodos temporales, etc.) sobre la realidad de la tierra y su evolución en contextos europeos, siendo una realidad muy desconocida y oculta. Según estos autores, todo ello se explica porque “existe una falta de interés político en reflejar de forma veraz y clara la estructura de propiedad de la tierra [...] situándonos ante la aplastante verdad de que las cuestiones que tienen que ver con el suelo y el ordenamiento territorial cada vez tienen más importancia estratégica” (Soler y Fernández, 2016: 19-20).

²⁵⁶ En cualquier caso, en este trabajo de investigación no se pretende realizar un análisis cuantitativo exhaustivo, pero si nos parece importante ofrecer una panorámica general de la evolución del sector y las principales tendencias, por ello no se ofrecen datos del resto de territorios que conforman Euskal Herria, apenas se utilizan algunos datos del Censo Agrario de la Comunidad Autónoma de Euskadi (Vizcaya, Guipúzcoa y Álava). Todos los datos utilizados están disponibles en http://www.eustat.eus/banku/id_3915/indexLista.html

En el Estado español, según Soler y Fernández (2016) la evolución del número y la dimensión física de las explotaciones agrícolas están siguiendo las tendencias generales observadas a nivel europeo, concretamente estos autores señalan que en el periodo 1999 a 2009, hay cuatro tendencias muy llamativas:

- *Pérdida de explotaciones agrarias.* El número de explotaciones agrarias se ha reducido un 23,2% y sobre todo han desaparecido las pequeñas.
- *Pérdida de Superficie Agrícola Útil (SAU)*²⁵⁷ debido sobre todo al abandono de las explotaciones, a fenómenos urbanísticos, y a la recalificación de los usos del suelo; ha disminuido un 9,2% lo que equivale a 2,4 millones de hectáreas.
- *Proceso de concentración de tierras.* Si bien se mantiene una gran desigualdad en cuanto a la tenencia de tierras (pocas y grandes fincas concentran mucha tierra en detrimento de la pequeña agricultura), la media del tamaño de las explotaciones ha aumentado un 18%. Pero este incremento se ha concentrado entre las explotaciones clasificadas como “fincas medianas”, es decir aquellas que tienen un tamaño entre 70 a 500 ha. “Uno de los factores que ha promovido el proceso de concentración de tierras agrícolas y su acaparamiento han sido los fondos públicos a través de los subsidios pagados en el marco de la PAC” (Soler y Fernández, 2016: 177).
- *Envejecimiento notable de las personas titulares de las explotaciones agroganaderas.* La incorporación de jóvenes resulta todavía testimonial, y persiste la desigualdad entre hombres y mujeres en la posesión de la tierra. Las mujeres solo tienen un pequeño porcentaje de las explotaciones, que además son pequeñas.

En la CAE existe una clara correlación con estas tendencias, aunque también aparecen otras debido a sus especificidades tal y como veremos a continuación.

- Según el Censo Agrario²⁵⁸ en 1989 había 27.384 explotaciones, en 1999 había 24.703 y en 2009 había 16.554²⁵⁹. Por lo que el descenso más acusado se

²⁵⁷ La Superficie Agraria Útil (SAU) es aquella superficie que comprende las tierras labradas y los pastos permanentes; por tanto no se considera SAU las superficies ocupadas por especies forestales, erial y matorral.

²⁵⁸ El primer censo agrario en el Estado español fue realizado en 1962, se realizaron nuevos censos en 1972 y 1982. A partir de su adhesión a la Unión Europea en 1986, los censos agrarios se realizan en los años terminados en 9, siguiendo la normativa europea que homogeneiza la realización del Censo Agrario en todos los Estados miembros. Por tanto, el último Censo Agrario se realizó en 2009 y el próximo se realizará en 2019. El Censo Agrario, permite la

produjo en el periodo de 1999 a 2009 con una disminución de 8149 (33 %) en el número de *explotaciones agrarias*²⁶⁰. Según un reciente estudio publicado por la *Fundación Hazi* (2016) la tendencia de reducción de explotaciones agrarias se ralentiza ligeramente tal y como reflejan los datos que arroja la *Encuesta de Estructura Agraria de 2013*, según la cual en la CAE existen un total de 15.843 explotaciones agrarias en 2013.

- También se aprecia una pérdida de la Superficie Agrícola Utilizada (SAU) siendo uno de los casos más llamativos a nivel estatal, ya que en una década (1999 a 2009) se ha perdido un 25% de la superficie agrícola²⁶¹.
- De 2003 a 2013 el número de personas que trabajan en el sector primario (ya sea como titular de la explotación agraria, trabajo asalariado, mano de obra familiar o parte de una sociedad) se ha reducido a la mitad, pasando de casi 50.000 a 25.264 en 2013, de las cuales 9.335 (37% son mujeres) y 15.929 (63% son hombres).
- Por otro lado, en el sector primario vasco la media de edad es muy alta, la edad media de mujeres titulares de explotación es de 60 años, y la de hombres los 57 años, en 2013 (Hazi, 2016).

Principales particularidades, problemáticas y tendencias del primer sector en el País Vasco.

La información sobre la evolución de la estructura agrícola y forestal que acabamos de exponer junto a la revisión de algunos estudios (Murua et al, 2006; EGK, 2010; Gonzalo y Urretabizkaia, 2012; Soler y Fernández, 2016; Hazi, 2016) nos han permitido

cuantificación de todas las explotaciones agrarias existentes en la CAE cualquiera que sea la persona física o jurídica que actúe como titular y cualquiera que sea el destino que se dé a la producción agraria. La Encuesta sobre la Estructura de las Explotaciones Agrarias completa la información del censo, con información estadística bienal sobre las explotaciones agrícolas que cumplen determinadas condiciones mínimas de tamaño y producción en el territorio de la comunidad. Por tanto, existen un número considerable de explotaciones en la CAE que por sus características no cumplen los criterios del censo y no están contabilizadas.

²⁵⁹ Las 16.554 explotaciones censadas en 2009 en la CAE están distribuidas como sigue: 3.691 en Álava (22%), 5.799 en Guipúzcoa (35%) y 7.064 en Vizcaya (43%).

²⁶⁰ La Ley 17/2008, de Política Agraria y Alimentaria, aprobada por el Parlamento Vasco el 23 de diciembre de dicho año 2008, define “explotación agraria” como el conjunto de bienes y derechos organizados empresarialmente por su titular, persona física o jurídica, en el ejercicio de la actividad agraria, primordialmente con fines de mercado y que constituye en sí misma una unidad técnico-económica. Potencialmente, se podrá exigir además la necesidad de una dimensión mínima de superficie de cultivo (unidad mínima de cultivo). Texto completo disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-15731-consolidado.pdf>

²⁶¹ Es importante matizar que la dimensión media en hectáreas de las explotaciones varía mucho por provincias dada las diferentes características orográficas, así en Álava (32 hectáreas), Vizcaya (10 hectáreas) y Guipúzcoa (16 hectáreas) cuestión que también ha determinado el tipo de producción predominante en cada provincia. También es importante tener en cuenta que el 54,3% de la Superficie Agraria Útil (SAU) de la CAE está en régimen de propiedad y el 30% en régimen de arrendamiento.

identificar las principales particularidades, problemáticas y tendencias que es necesario tener en cuenta al caracterizar la situación actual del primer sector en el País Vasco:

- a) *Reducción de tierras de uso agrario*: La escasez de tierras agrarias es un condicionante estructural, que se ha visto agravado en las últimas décadas por la extensión de plantaciones forestales (fundamentalmente de especies no autóctonas, como el pino radiata y eucalipto)²⁶²; el aumento de las grandes obras de infraestructuras; y especialmente por el crecimiento del suelo urbano y urbanizable a costa del agrario. Esta tendencia ha aumentado la presión especulativa sobre la tierra agraria. Según Soler y Fernández (2016) todo apunta a que en los próximos años continuará consolidándose la situación especulativa por agentes ajenos al mundo rural y dificultándose un proceso de democratización en el acceso a la tierra para uso agrario.
- b) *Pérdida de capacidad productiva*: la disminución de tierras de uso agrario y del número de explotaciones agroganaderas ha repercutido en el descenso del empleo directo en el sector, a pesar de la llamada “profesionalización” y con el descenso de los volúmenes de producción en las últimas décadas.
- c) *La persistencia de las desigualdades entre mujeres y hombres*, también es una característica del mundo agrario vasco. A grandes rasgos y como señalan De Gonzalo y Urretabizkaia (2012) y Hazi (2016), en las últimas décadas han sido las mujeres baserritarras las que han mantenido las prácticas agropecuarias previas a la tecnificación e industrialización del sector, manteniendo el modelo de soberanía alimentaria vasco, es decir el modo de producción y vida *Baserritarra*, sustentado en valores de colectividad, autosuficiencia y cooperación. A pesar de ello, el trabajo que las mujeres baserritarras han realizado durante siglos en la agricultura y la ganadería ha sido invisibilizado y no ha contado con un reconocimiento social, económico, cultural, laboral ni jurídico. No han existido medidas políticas que promovieran la equidad de género en el primer sector, hasta hace muy pocos años²⁶³. Las rentas de las mujeres baserritarras han estado supeditadas a las rentas

²⁶² Tal y como señala EHNE-Bizkaia “según datos del Eustat la superficie que ocupa el pino radiata es de 140.000 hectáreas en la CAE, si le sumamos lo que puede ocupar el eucalipto y otras variedades de pino estaríamos cerca de las 200.000 hectáreas. Justo el mismo número de hectáreas que son ocupadas por actividades destinadas a la producción alimentaria, agricultura y ganadería. Los datos muestran con claridad la orientación y la disposición de recursos públicos a la hora de apostar por monocultivos” (EHNE-Bizkaia: 2016:44)

²⁶³ Recientemente, el día 15 de octubre de 2015, el Gobierno Vasco aprobó el Estatuto de las Mujeres Agricultoras el cual contempla una serie de medidas para lograr la igualdad de trato y oportunidades de mujeres y hombres en el sector agrario, así como para lograr la incorporación de la perspectiva de género en todos los ámbitos del sector. Tal y como se señala en el propio Estatuto de la Mujer Agricultora “es hora de afrontar la discriminación que han sufrido las agricultoras, en lo que se refiere a su reconocimiento profesional y estimación social, así como al ejercicio

de sus maridos a nivel legal y práctico. Por un lado, las ayudas han estado condicionadas a la titularidad de la explotación, y la titularidad ha estado históricamente en manos de los hombres²⁶⁴. Por otro lado, el trabajo de la mayoría de las mujeres baserritarras ha sido catalogado como “ayuda familiar” de esta forma se ha invisibilizado a nivel económico, laboral, jurídico y social, cuando en realidad ha sido y sigue siendo un trabajo imprescindible para la sostenibilidad del sector primario, y no solo a nivel económico sino fundamentalmente a nivel cultural, social, familiar y educacional. Han sido las mujeres baserritarras las principales herederas, generadoras y transmisoras de conocimientos y modos de hacer campesinos generación tras generación. Además, los diferentes estudios analizados señalan que las mujeres baserritarras han trabajado y gestionado siempre explotaciones de menor tamaño y situadas en zonas desfavorecidas y de montaña, por lo que su dimensión económica en términos generales ha sido y es notablemente inferior a la de los hombres, y en muchos casos sus rentas son tan pequeñas que no alcanzan un nivel de renta que garantice la subsistencia. Las actividades de transformación y comercialización de la producción han sido asumidas mayoritariamente por mujeres y hasta hace poco no eran contempladas como actividades de la Unidad de Trabajo Agrario (UTA)²⁶⁵. Todo ello ha precarizado aún más la situación de la mujer en el medio rural vasco. En el video “*mujeres baserritarras, sembrando futuro*”²⁶⁶ diferentes mujeres baserritarras vascas analizan y exponen su punto de vista.

- d) *Aumenta el envejecimiento del sector y las dificultades para el relevo generacional.* Las personas jóvenes²⁶⁷ que quieren iniciar su actividad agraria y/o ganadera si no heredan la explotación o las tierras, tienen grandes dificultades para acceder al mercado de tierras de uso agrario, por la escasez de tierra agraria

efectivo de sus derechos profesionales, sociales y fiscales”. La aprobación del Estatuto es un paso importante y habrá que esperar algunos años para poder valorar el alcance e impacto de sus medidas. El informe elaborado por Hazi (2016) pretende establecer un punto de partida que permita medir el impacto que la aplicación de este Estatuto va a tener en la vida de las agricultoras. El texto del Estatuto y del informe están disponibles en <http://www.euskadi.eus/informacion/estatuto-de-las-mujeres-agricultoras/web01-a2lanits/es/>

²⁶⁴ Es en el año 2011 se empiezan a generar algunas medidas jurídicas para paliar esta situación con la aprobación de la Ley 35/2011, de 4 de octubre para la Titularidad compartida de las Explotaciones Agrarias, como respuesta a demandas históricas de muchas mujeres comprometidas y militantes en organizaciones agrarias a nivel estatal.

²⁶⁵ Gracias a las alegaciones presentadas al texto del Estatuto de la Mujer Baserritarra por mujeres de diferentes organizaciones agrarias vascas, las actividades de transformación y comercialización se contemplan como actividades dentro de la Unidad de Trabajo Agrario (UTA), de no ser así el Estatuto dejaría a muchas mujeres fuera de la figura de mujer agricultora. En cualquier caso EHNE-Bizkaia entiende este Estatuto como “un punto de partida que habría que dotar de recursos para poder desarrollarlo, y en cualquier caso es necesario seguir avanzando en políticas agrarias y alimentarias en las cuales la equidad de género y la justicia social sean un pilar fundamental” (EHNE-Bizkaia, 2016:37)

²⁶⁶ Este video ha sido realizado por EHNE-B en colaboración con la asociación Bizilur, disponible en la web Bideberriak: <http://bideberriak.eus/es/portfolio/mujeres-baserritarras/>

²⁶⁷ Es importante tener en cuenta que el tratamiento que en el caso rural se hace de la juventud es diferente al habitual, ya que en la mayoría de los casos eleva este periodo vital hasta los 35 incluso hasta los 40 años.

disponible y el incremento de su valor fundamentalmente por razones especulativas, por lo que la tendencia es que disponen de menos tierra propia y más tierra arrendada. En cualquier caso la tasa de incorporación de jóvenes al primer sector no es suficiente para el relevo necesario ni para mantener una estructura equilibrada. La baja proporción de mujeres y de jóvenes al frente de explotaciones, tanto a nivel Estatal como en la CAE, supone una grave amenaza para la viabilidad social del sector agropecuario. Profundizaremos sobre ello más adelante.

- e) *Predominio del modelo de producción intensivo*. En pocas décadas, el modelo de agricultura y ganadería industrial e intensivo ha conseguido avanzar y territorializarse hasta ser el dominante en Euskal Herria. Como consecuencia de ello muchas explotaciones actualmente están mediatizadas por los bajos precios del mercado y por las subvenciones de la PAC. Cada vez son más las explotaciones que quedan integradas en estructuras o cadenas agroalimentarias que marcan las condiciones del sistema productivo, los precios, etc. Efectivamente, la industrialización del sector y su orientación exportadora ha impulsado la concentración y aumento del tamaño de las explotaciones y marcado las pautas de producción: explotaciones intensivas y poco diversificadas; uso de semillas compradas (pérdida de biodiversidad y conocimiento local); alta dependencia de insumos externos que aumentan los costes; aumento del consumo energético y deficiente gestión de los residuos; aumento de la deslocalización de la producción²⁶⁸.
- f) *La transformación y la comercialización de los productos agroganaderos* que antes estaba integrada en los *baserris* y vinculada a los mercados y el pequeño comercio local, *también se orienta a la exportación y cada vez se concentra más en cadenas de la agroindustria alimentaria global*. La pérdida de mercados locales y directos y el aumento de las dificultades que enfrenta la transformación artesanal ha sido otra tendencia predominante. La transformación de la materia prima es la forma de añadirle valor al producto, pero las exigencias de las normativas sanitarias que regulan los procesos de transformación en el Estado Español, no establecen diferencias entre transformación industrial y artesanal, por

²⁶⁸ Tal y como señala EHNE-Bizkaia “Si el proceso de concentración de la producción no es nuevo, si lo es el de la deslocalización de la producción que ya está ocurriendo en Euskal Herria, donde se encuentra la industria productora de leche más grande de todo el Estado (4.000 vacas en Caparroso). Y a pocos kilómetros existe un proyecto para construir una granja de 20.000 vacas de ordeño en Soria (en todo Hego Euskal Herria hay un censo de unas 45.000 vacas). Son proyectos empresariales que necesitan mano de obra barata, tierra agraria barata (solo para echar los purines) y la complicidad de las diferentes administraciones” (EHNE-Bizkaia, 2016: 42)

lo que los requisitos que se exigen a una gran industria son los mismos que se exigen a las y los baserritarras en sus *baserris*, a pesar de que recientemente hay una nueva normativa que flexibiliza las exigencias, continua existiendo una clara desventaja. Esto no es así en el Estado Francés, el cual contempla en su normativa la transformación artesanal y establece requerimientos técnicos diferenciados y adaptados para ello. El modelo de producción campesino basado en la agroecología y la soberanía alimentaria, no se puede entender lejos de las formas de comercialización local y es incompatible con las lógicas de comercialización global imperantes. Son múltiples las iniciativas locales en Euskal Herria que tratan de generar diversas fórmulas de comercialización local acordes con el modelo campesino, los retos y dificultades que enfrentan son inmensos, a pesar de ello muchas de ellas (Errigora, Ereindajan, Bashherri Sarea, Biolur, Landare, entre otras)²⁶⁹ también están cosechando éxitos y están siendo experiencias de comercialización de referencia para el impulso de la soberanía alimentaria en Euskal Herria.

- g) Todo lo expuesto en los puntos anteriores ha generado una *pérdida de autonomía de las/los baserritarras y un incremento de las vulnerabilidades*. Vinculado a ello también se identifica una *tendencia a la precarización del trabajo baserritarra y una pérdida de infraestructuras públicas*, como por ejemplo los mataderos comarcales. Dentro de las cadenas del sistema agroalimentario global, las personas productoras de alimentos de Euskal Herria, además de perder cuotas de sostenibilidad, autosuficiencia y autonomía, han perdido poder de negociación frente a las figuras intermediarias y distribuidoras, que cada vez son más grandes y han aumentado su poder y sus márgenes de beneficio de forma creciente.
- h) Otra de las políticas identificadas como generadoras de la desestructuración del primer sector en el país vasco, es la *tendencia a promover un modelo turístico que ofrece una versión folclórica y estática del mundo rural vasco*; poco útil para fortalecer, enriquecer y acercar la realidad del sector agrario a la población

²⁶⁹ Errigora en un proyecto que vincula la construcción de soberanía alimentaria con el impulso del euskera en la ribera navarra, politizando el consumo y utilizándolo como herramienta transformadora (<https://www.youtube.com/watch?v=qcaDkF4yA0w>); Ereindajan es una asociación de personas productoras y consumidoras para fomentar un modelo de producción ecológico y promover un modelo de consumo sostenible y socialmente justo en el Alto Deba (<http://www.ereindajan.eus/>); Bshherri Sarea es en una Red de baserritarras y personas consumidoras organizadas entorno a grupos de consumo de Guipúzcoa (<http://www.basherrisarea.eus/>); Biolur es una asociación de baserritarras y personas consumidoras de Guipúzcoa que promueve de la agricultura y ganadería ecológica para cambiar el modelo agrícola y social (<https://www.biolur.net/>). En ocasiones las iniciativas son impulsadas por personas consumidoras, en ese sentido una de las iniciativas de referencia ha sido Landare, una asociación de personas consumidoras de productos ecológicos de la comarca de Pamplona, que apuesta por productos de cercanía y por un trato directo con productores y productoras para poder establecer relaciones de intercambio justas y mutuamente beneficiosas (<http://landare.org/>).

urbana, y por lo tanto la corresponsabilidad de las personas consumidoras de alimentos con el predominio de un modelo agrario u otro. Una planificación y gestión adecuada del turismo rural, sería fundamental para el fortalecimiento del primer sector, la sensibilización de las personas consumidoras y el impulso de la soberanía alimentaria.

Por tanto, el contexto agrario actual tanto en la CAE como en el resto de Euskal Herria pone de relieve que las tendencias en el mundo rural y las opresiones que sufre el campesinado descritas a nivel global en el primer capítulo de este trabajo, también se expresan en el contexto agrario y en el mundo rural vasco. Tal y como evidencian diferentes estudios (Murua et al, 2006; EGK, 2010; Soler y Fernández, 2016) todo ello está relacionado con la creciente presión que se ejerce sobre la tierra agraria y los territorios rurales desde el poder corporativo, que representa un conjunto muy amplio de intereses económicos en su mayoría especulativos, y que dan como resultado un proceso de despojo, recalificación, concentración y acaparamiento de los territorios y del sistema agroalimentario en su conjunto. De esta forma, las grandes corporaciones transnacionales, a través de diferentes estrategias aplicadas en las diferentes partes de la cadena agroalimentaria, cada vez tienen mayor poder para determinar qué se produce, cómo se produce y qué y dónde se consume²⁷⁰.

Tejido sindical y asociativo agrario vasco y sus vínculos con las propuestas de LVC.

El sindicato agrario EHNE-Bizkaia (2016) plantea que durante años se ha mantenido el discurso de que únicamente la agricultura industrial intensiva globalizada podría garantizar la producción de alimentos en cantidad suficiente, valorizando la cantidad sobre la calidad para poder ofertar alimentos a bajos precios a la parte consumidora. Pero décadas después la realidad aporta datos que contradicen estos argumentos. Una mayor industrialización, intensificación y globalización de la cadena agroalimentaria no garantiza una disminución del hambre, ni de la pobreza, sino que son numerosos los estudios e instituciones que denuncian que este modelo y lógica de producción distribución y consumo de alimentos aumenta: los desplazamientos de las poblaciones rurales; el desempleo agrario y rural; la desarticulación de las economías locales (mercados y comercio local); el abandono de las áreas rurales; la pérdida de

²⁷⁰ La variable del consumo es fundamental, se ha producido una progresiva homogenización de las pautas de consumo alimentario generada por la industrialización y globalización neoliberal del sistema agroalimentario. Esto se evidencia por la disponibilidad permanente de alimentos disociado de los ciclos de producción (verduras y frutas de temporada, disponibles en cualquier época del año) y de cualquier origen (los llamados *alimentos kilométricos*). Todo ello ha generado una tendencia creciente a la homogenización de los gustos y la cultura alimentaria, con la consecutiva pérdida de diversidad cultural asociada a la cultura alimentaria.

conocimiento, biodiversidad y especies autóctonas; el hambre y la pobreza; la desertificación y contaminación ambiental; y la destrucción de los ecosistemas y los territorios. Por tanto, estamos perdiendo la capacidad de producir alimentos locales y culturalmente apropiados, siendo cada vez más dependientes de alimentos globales o quilométricos que además son social y ambientalmente injustos (EHNE-Bizkaia, 2016).

Efectivamente otra de las características o tendencias del contexto agrario vasco es el aumento de la desestructuración y fragmentación del tejido sindical y asociativo agrario en las últimas décadas, que se traduce en una pérdida progresiva de la capacidad reivindicativa y de la identidad campesina vasca. Existen diferentes asociaciones y sindicatos agrarios en Euskal Herria que se han posicionado de forma diferente ante los grandes cambios sufridos en las últimas décadas por el primer sector y el sistema agroalimentario vasco en su conjunto, así como ante las propuestas alternativas generadas para hacer frente a estos cambios²⁷¹.

En cuanto a las organizaciones sindicales agrarias de Euskal Herria, en el caso de Iparralde, ELB (Euskal Herriko Laborarien Batasuna) es la organización de personas agricultoras y ganaderas referencial en relación a las luchas por la agricultura campesina sostenible y la soberanía alimentaria del País Vasco francés; se trata de una organización sindical que nace en el año 1982 como escisión de la FDSEA (Fédération Départementale des Syndicats d'Exploitants Agricoles) de los Pirineos Atlánticos. Su nacimiento tuvo que ver, entre otras cosas, con la necesidad de defender las especificidades de la agricultura campesina de Lapurdi, Behe-Nafarroa y Zuberoa²⁷², hasta entonces no atendidas en el seno de la FDSEA. Durante estas décadas de labor sindical, han enfrentado el monopolio existente en torno al queso de oveja, la especulación de tierras, los transgénicos, etc. suponiendo una unión importante en el seno de la Confédération Paysanne francesa (organización miembro de LVC) de la que son parte. Iniciativas y proyectos con cierta envergadura como Lurzaindia²⁷³ o EHLG (Euskal Herriko Laborantza Ganbara)²⁷⁴ son, en gran medida, fruto del trabajo

²⁷¹ No existe un posicionamiento unánime en relación a la transición hacia un modelo y sistema agroalimentario que se enmarquen claramente bajo el paraguas agroecológico o de la soberanía alimentaria. Aunque se trata de un debate abierto y no exento de tensiones y controversias, considero importante hacer esta matización ya que es una cuestión importante a diferenciar en este trabajo.

²⁷² El territorio histórico de Euskal Herria comprende Euskadi y Navarra (Hego Euskal Herria) en el Estado Español; y Lapurdi, Behe-Nafarroa y Zuberoa (*Ipar Euskal Herria o Iparralde*) en el Estado Francés.

²⁷³ Lurzaindia es una asociación creada por ELB, EHLG, Arreapitz e InterAmap cuyos fines son la compra colectiva de tierras y su posterior arrendamiento por periodos prolongados de tiempo a personas agricultoras, para hacer frente a las dinámicas de especulación de tierras agrarias y favorecer el relevo generacional en el sector. Para ampliar información ver <http://www.lurzaindia.eu/index.php/ek/>

²⁷⁴ Euskal Herriko Laborantza Ganbara (EHLG) es una asociación de Agricultura y Desarrollo Rural, fundada en enero de 2005. Su objetivo es contribuir al desarrollo de la agricultura campesina y sostenible, así como a la

impulsado por ELB para poner el modelo de agricultura campesina y el mundo del caserío en general en el centro de las prioridades de una parte importante de la sociedad que les rodea y de algunas instituciones públicas locales de Iparralde.

En *Hego Euskal Herria o Hegoalde*, la Confederación EHNE (Euskal Herriko Nekazarien Elkartasuna) surge como proyecto sindical de integración confederal fruto de la unión de organizaciones agrarias provinciales que aparecieron a finales de los años 70 y comienzos de los 80 (EHNE-Bizkaia, EHNE-Gipuzkoa, UAGA de Álava y EHNE-Nafarroa), y fue entendido en su momento como paso intermedio hacia un sindicato agrario único a nivel de Hegoalde. Hoy por hoy, puede decirse que el espacio sindical agrario en Hegoalde se encuentra en un momento de transición y reordenamiento, y que el proyecto confederal unitario está agotado tal cual fue concebido²⁷⁵.

Es necesario mencionar que en el Euskadi existe otra organización sindical agraria minoritaria llamada ENBA (Euskal Nekazarien Batasuna) y otra organización sindical mayoritaria en Navarra llamada UAGN (Unión de Agricultores/as y Ganaderos/as de Navarra). También es necesario señalar que más allá de las organizaciones sindicales agrarias, existe una infinidad de organizaciones subsectoriales para vacuno de carne, vacuno de leche, ovino, horticultura ecológica, etc. que no es posible abordar en este trabajo en toda su extensión y complejidad.

Recordemos que La Vía Campesina (LVC) articula a organizaciones campesinas de los cinco continentes del mundo²⁷⁶, y tal y como veíamos en los capítulos iniciales de este trabajo desde sus inicios ha sido capaz de definir propuestas y estrategias globales, y cada organización miembro cuenta con autonomía para llevarlas a la práctica a nivel local en función de las posibilidades y condicionantes de cada contexto. De esta forma llevan años confrontando y demostrando que existen dos modelos agrarios en disputa a nivel global, y que esta disputa se territorializa de forma diferenciada en cada realidad local.

conservación del territorio y el patrimonio rural y campesinos en Euskal Herria. Para ampliar información ver <http://ehlgbai.org/fr/>

²⁷⁵ EHNE – Bizkaia abandonó dicho proyecto confederal en otoño del año 2010. Tras salir de la confederación EHNE-Bizkaia inició una nueva fase con diferentes cambios organizativos a nivel interno que continua a día de hoy. Excede el objetivo de este trabajo abordar esta cuestión.

²⁷⁶ La Vía Campesina actualmente está conformada por 164 organizaciones locales y nacionales de 79 países de África, Asia, Europa y América y Medio Oriente y el Magreb. En total, representa a más de 200 millones de campesinos y campesinas, pueblos indígenas, pescadores, recolectores y trabajadores agrarios. En su VII Conferencia Internacional celebrada en Euskal Herria en julio de 2017 se anunció un paso más en su crecimiento y expansión al sumar a organizaciones de Palestina, Túnez, Marruecos, Argelia y Egipto conformando la Región MENA (Middle East and North África).

Unai Aranguren (2015) miembro de EHNE-Bizkaia que actualmente integra el Comité Coordinador Internacional (CCI) de LVC afirma que EHNE-Bizkaia fue una de las organizaciones cofundadoras de LVC y hoy en día es la única organización de *Hego Euskal Herria* que es miembro y participa de forma directa en La Vía Campesina²⁷⁷. En coherencia con ello EHNE-Bizkaia basa sus propuestas políticas y líneas estrategias en el impulso de la producción sostenible, la agroecológica y la soberanía alimentaria en Euskal Herria. Tal y como señala EHNE-Bizkaia en la ponencia de su X Congreso²⁷⁸ que llevo por título “*Erein, Landatu, Zabaldu*” celebrado en noviembre de 2016.

En los dos anteriores congresos (2012/2014) definimos como ejes prioritarios por un lado construir una propuesta política basada en la Soberanía Alimentaria, sustentada en la producción sostenible a través de la agroecología; y por otra parte definir y activar las herramientas para articular la implementación de esa propuesta de desarrollo, incluyendo en esta parte la necesidad de profundizar en la articulación de un sujeto dinamizador (ETXALDE) que liderara el desarrollo de esta propuesta (EHNE-Bizkaia, 2016:29)

Desde que LVC lanzó la propuesta de la soberanía alimentaria²⁷⁹ sus organizaciones miembro y aliadas en cada realidad local han realizado una gran labor de difusión, sensibilización social e institucional. Fruto de todo ese trabajo colectivo una amplia coalición de organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo la han adoptado como enfoque y referencia conceptual, adquiriendo desde entonces una relevancia creciente, que también tiene su expresión en Euskal Herria.

Como veíamos en capítulos anteriores las organizaciones de LVC identificaron claramente que sólo a través de alianzas con todos los agentes de la sociedad, tanto en el ámbito local como internacional, se pueden construir propuestas que tengan legitimidad, credibilidad y viabilidad en el marco de la soberanía alimentaria. El objetivo de estas alianzas en lo local es construir una propuesta social y una dinámica de movilización creciente en defensa del derecho a la alimentación. Y un sector agropecuario donde las

²⁷⁷ A nivel Estatal participan de forma directa en LVC: la Coordinadora de Organizaciones de Agricultores y Ganaderos (COAG) que fue la primera organización agraria profesional a nivel estatal, creada en 1977 con representación en todas las comunidades autónomas; el Sindicato Labrego Galego (SLG) y Sindicato de Obreros del Campo (SOC).

²⁷⁸ Como decía anteriormente, EHNE-Bizkaia tras abandonar el proyecto confederal de EHNE en otoño de 2010, inicio un proceso de reestructuración interna. Desde entonces celebra sus congresos cada dos años (2012/2014/2016) según afirma el propio sindicato esto “permite evaluar, contrastar, medir y debatir los contenidos de anteriores ponencias en un espacio de tiempo relativamente corto, cuatro años para tres Congresos. Pero sobretodo nos debe servir para dibujar la evolución en clave de proceso y no tanto propuestas ligadas a coyunturas determinadas” (EHNE-Bizkaia, 2016:29)

²⁷⁹ En el primer capítulo de este trabajo se exponía el marco teórico y conceptual empleado en este trabajo de investigación, entre otros se presentaba la evolución del concepto de soberanía alimentaria se ha ido enriqueciendo para pasar de una primera definición en 1996 a una definición ampliada, la que recoge la Declaración de Nyeleni (2007) ofrecida en el primer capítulo de este trabajo.

mujeres y los jóvenes tengan reconocimiento del papel que desempeñan, y que trabajen de forma digna en función de un modelo de agricultura social y medioambientalmente sostenible, produciendo alimentos sanos, accesibles y culturalmente apropiados, y donde la defensa de los territorios y la sostenibilidad de la vida sean una prioridad.

En ese sentido, EHNE-Bizkaia definió y ratificó en sus tres últimos congresos (2012, 2014 y 2016) su compromiso para contribuir en la articulación y desarrollo del movimiento *Etxalde – Nekazaritza Iraunkorra*, como sujeto dinamizador del proceso hacia la soberanía alimentaria en Euskal Herria. Tal y como señala en diferentes documentos (EHNE-Bizkaia, 2014a, 2014b y 2016) el sindicato asume este proceso con una vocación amplia, inclusiva y humilde, con el propósito de que Etxalde vaya poco a poco ganando referencialidad en Hegoalde, tejiendo complicidades y puentes con Iparralde (Euskal Herriko Laboranza Ganbara- EHLG- fue el impulsor de Etxalde en Iparralde) para convertirse en un sujeto aglutinador, en un espacio de confluencia de personas baserritarras (como sujeto central) con diferentes iniciativas, proyectos, asociaciones, sindicatos agrarios, cooperativas, grupos de consumidores organizados y todas aquellas personas que, de una u otra forma, trabajan por la recuperación de la soberanía alimentaria y un mundo rural vivo en Euskal Herria. Tal y como explicaba EHNE-Bizkaia en la editorial de la *Revista Baserri Bizia*:

En los últimos años hemos avanzado en la articulación de propuestas y acciones con la intención de concretar las claves de desarrollo de la soberanía alimentaria, y en ese camino es necesario que articulemos un nuevo sujeto que aglutine, dinamice y alimente este proceso. ETXALDE parte como el embrión de este nuevo sujeto, que aspira a aglutinar a las personas baserritarras (como núcleo central), a personas sin relación directa con la producción pero que apuestan por un proceso de cambio hacia la soberanía alimentaria, y a colectivos (movimientos sociales, sindicatos, cooperativas,...) que apuesten también por este proceso. Un nuevo movimiento que sea aglutinador y haga suyas nuevas culturas de organización, mostrando una permeabilidad constante en torno a las dinámicas de construcción de la soberanía alimentaria. Y EHNE-Bizkaia debe definir su aportación a este proceso de construcción (EHNE-Bizkaia, 2014b:7).

Cualquier proceso o propuesta que pretenda generar alianzas y espacios de encuentro, diálogo y construcción conjunta entre diferentes ámbitos y agentes sociales e institucionales, necesita agentes o sujetos dinamizadores de diferente índole y procesos que propicien el encuentro, el reconocimiento mutuo y la construcción de agendas e iniciativas conjuntas.

En ese sentido podemos decir, que Etxalde va dando sus pasos y poco a poco va dándose a conocer y va tejiendo complicidades para convertirse en uno de los sujetos dinamizadores del proceso hacia la soberanía alimentaria en Euskal Herria, impulsado

desde organizaciones sindicales agrarias, pero no es el único ni es suficiente. Tal y como señalaba Gotzone Sestorain²⁸⁰ “La parte productora que quiere impulsar la soberanía alimentaria en Euskal Herria tiene muchas limitaciones, ha sido fragilizada y desarticulada durante décadas y a pesar de ello es un motor fundamental para impulsar el cambio, pero es imprescindible que se activen y se generen alianzas con otros agentes y procesos que también sean motores o dinamizadores del cambio de modelo”. De la reflexión de Gotzone se derivan dos cuestiones importantes. Por un lado, que la parte productora que quiere impulsar la soberanía alimentaria a pesar de su fragilidad y limitaciones tiene el desafío de pasar de una lógica de resistencia a una lógica propositiva, es decir asumir el protagonismo del impulso de propuestas conjuntas con otros agentes sociales e institucionales. Por otro lado, que la parte consumidora y las administraciones e instituciones públicas también tienen que asumir su corresponsabilidad como motores y dinamizadores de procesos e iniciativas en alianza con las y los baserritarras para poder avanzar en materia de soberanía alimentaria en Euskal Herria.

Por tanto, esta aproximación al contexto agrario local y la realizada a nivel global (capítulo 1) muestran que estamos ante escenarios muy complejos, donde los desafíos para revertir la situación e impulsar un cambio de modelo en el sistema agroalimentario vasco son grandes y no son pocos. Desafíos que implican transformaciones materiales e inmateriales, estructurales y subjetivas, para avanzar hacia la democratización y la sostenibilidad del conjunto de la cadena agroalimentaria, transformaciones que como decíamos tienen que recorrer todos los eslabones de la cadena. La complejidad de los cambios hace que la perspectiva de proceso en construcción permanente, con avances, retrocesos, contradicciones sea imprescindible.

EHNE-Bizkaia señalaba hace unos años (EHNE-Bizkaia, 2014a) una serie de desafíos para articular la implementación de una propuesta de desarrollo basada en la soberanía alimentaria en Euskal Herria, como son: facilitar la incorporación de personas jóvenes al sector; garantizar la igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres; poner en marcha un proceso de desintensificación para recuperar autonomía en el proceso de producción, e incentivar la diversificación y con ello el tránsito hacia un modelo de producción agroecológico; recuperar autonomía en el proceso de transformación y comercialización local (circuitos de proximidad, venta directa,

²⁸⁰ Notas de campo recogidas durante una mesa redonda sobre sindicalismo agrario en Euskal Herria celebrado en Leitza el día 24 de noviembre de 2017 en el marco de las actividades abiertas del curso Baserritik Mundura (2º edición) Gotzone era una de las convidadas a la mesa, es productora de queso y miembro de Etxalde-Nekazaritza Iraunkorra, desde sus inicios.

mercados y comercios locales) recuperando el terreno perdido en las últimas décadas a pequeña y mediana escala; incidir en el cambio de modelo de consumo como elemento de transformación social; continuar incidiendo para que las políticas públicas sean un verdadero tractor de la transformación del modelo agroalimentario aumentando la coherencia en materia de agricultura, protección ambiental, patrimonio, desarrollo rural sostenible, educación, y compra pública de alimentos, entre otras; continuar apoyando y generando alianzas con el ámbito de la economía social y solidaria, la banca y las finanzas éticas; *continuar avanzando en la formación y la investigación como herramientas fundamentales para el cambio de modelo y la incorporación de jóvenes* (EHNE-Bizkaia, 2014a, 2016. cursivas propias).

Aunque los desafíos planteados son muchos y a muchos niveles hay motivos para mirarlo desde una perspectiva positiva y de esperanza, debido a que en la última década se ha producido un incremento considerable de iniciativas, agentes (sociales e institucionales) y procesos que apuestan por ese cambio del sistema agroalimentario en toda Euskal Herria. Como decíamos, desde una perspectiva de proceso en construcción permanente, con avances, retrocesos y contradicciones, podemos afirmar que se han dado pasos importantes en los últimos años.

En ese sentido, es necesario destacar la importancia que ha tenido la labor de incidencia social e institucional del movimiento campesino²⁸¹ y de su esfuerzo para resistir y continuar produciendo, transformando y distribuyendo una diversidad de alimentos locales, sanos, sostenibles. Sin esa labor todos los demás pasos hacia la transformación y relocalización de los sistemas agroalimentarios para avanzar hacia la soberanía alimentaria serían inviables. Esos esfuerzos sumados a otros realizados desde la economía social y solidaria, los movimientos sociales, la autoorganización popular, el ecofeminismo, las finanzas éticas, tienen su reflejo en: una creciente preocupación por una alimentación sana y sostenible; la activación del consumo como acción de transformación social y unido a ello, la creciente articulación de diversas redes campesinas con consumidores/as en pueblos y ciudades; la multitud de organizaciones sociales que han identificado la soberanía alimentaria como eje de desarrollo de alternativas para la transformación social²⁸²; la construcción de alianzas locales

²⁸¹ Consideramos importante matizar que la legitimidad, credibilidad y el patrimonio social, cultural e identitario acumulado por el movimiento baserritarra en Euskal Herria no es exclusividad de ninguna organización en concreto. Sino que el acúmulo de múltiples luchas y de diferente índole, en interacción dialéctica con el contexto, han ido conformando la realidad actual del mundo agrario en Euskal Herria.

²⁸² Se aprecia un aumento en la incorporación de la perspectiva de la soberanía alimentaria a las propuestas y reivindicaciones de diferentes movimientos, organizaciones sociales y en diferentes espacios o procesos de alianza que el movimiento campesino lleva años tejiendo con organizaciones feministas, sindicales, urbanas. En este sentido dos experiencias importantes en Euskal Herria han sido: la Acción Internacional de la Marcha Mundial de las

amplias que vinculan a diferentes ámbitos y sectores sociales preocupados por la defensa del territorio y la soberanía alimentaria. Por tanto, existe una proliferación de agentes e iniciativas sociales²⁸³ e institucionales²⁸⁴ que han promovido experiencias significativas en Euskal Herria y referenciales a nivel Estatal, suponen pasos importantes, para aumentar la conciencia social e ir transitando hacia un modelo y un sistema agroalimentario de cercanía basado en la sostenibilidad, la agroecología y la soberanía alimentaria.

Consideramos que estos pasos que se han dado en los últimos años en Euskal Herria han sido importantes porque han ido generando las condiciones, materiales e inmateriales, para dar los siguientes pasos; continuar aumentando la sensibilización social e institucional y la movilización de recursos y agentes, para intentar saltos de escala en las políticas públicas y en los modelos de consumo de la población que fortalezcan los procesos en marcha, para continuar provocando pequeños cambios en las tendencias visibilizando así que la situación todavía es reversible.

Pero como señalábamos anteriormente, los cambios que plantea la propuesta política de la agroecología y la soberanía alimentaria son cambios integrales de fondo que desafían a la sociedad en su conjunto, cambios que el sector primario (agroganadero y pesquero) por sí solo no puede promover, por ello la construcción de alianzas amplias con otros sectores y ámbitos sociales e institucionales son imprescindibles y ha sido una estrategia prioritaria para todas las organizaciones de LVC. En este sentido veámos en capítulos anteriores que los procesos de formación (oficiales y no oficiales) más allá de

Mujeres de 2015, que definió como uno de sus ejes la soberanía alimentaria y el intercambio de semillas <http://www.pikaramagazine.com/2015/09/en-marcha-hasta-que-todas-seamos-libres/>. Por otro lado también es destacable la participación del movimiento campesino y la presencia de la soberanía alimentaria en el proceso de elaboración de la Carta de Derechos Sociales y en la iniciativa Alternatiben Herria. <http://alternatibenherria.eus/?lang=es>

²⁸³ Una experiencia destacada en este sentido es la iniciativa *GURE PLATERA GURE AUKERA* impulsada por Veterinarios Sin Fronteras Euskal Herria (VSF-Justicia Alimentaria Global) y la Confederación de madres y padres de los centros educativos públicos de Euskal Herria (EHIGE) para cambiar el actual modelo de gestión de comedores escolares. Desde esta iniciativa se reivindica un modelo de comedor escolar más sano, cercano y justo, proponiendo cambios para que los comedores escolares sean un espacio pedagógico y no solo un servicio de restauración subcontratado con dinero público (existe una normativa del año 2000 que obliga a todos los centros escolares públicos de la CAE a tener un único modelo de gestión que pasa por tener un servicio de catering). Cambios por tanto que tienen que ir acompañados de políticas públicas que apuesten por un mundo rural vivo y que reactiven y fortalezcan el primer sector vasco a través de la compra pública de alimentos. Desde esta plataforma se ha realizado un estudio que recoge un análisis actualizado de la problemática para orientar propuestas desde la perspectiva de la soberanía alimentaria, el estudio fue publicado en noviembre de 2017 y lleva por título *Comedores escolares en la CAV. Cómo son y cómo podrían ser: calidad alimentaria, potencial educativo y vínculo local*. Para más información <http://www.gureplateragureaukera.eus/es/>

²⁸⁴ Desde las administraciones públicas locales en Euskal Herria también se han promovido experiencias importantes en los últimos años. Seis de estas iniciativas (Aramaio- Baserri Berri, Orduña, Zeberio, Zerain, Urola Garaia-Bertatik Bertara, Sakana) están recogidas en la publicación *Sembrando soberanías para otros modelos de vida en Euskal Herria. Algunas propuestas para la construcción de políticas públicas desde la soberanía alimentaria (2015)* realizada por Bizilur, Etxalde y EHNE-Bizkaia. El documento está disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B3nyLyf2hTxibzZEYTN0ZEcZ00/view>

responder a la necesidad de formar técnica y políticamente a las personas que integran sus organizaciones, también han sido una línea estratégica fundamental para construir alianzas (sociales e institucionales) tanto a nivel local como internacional en la historia de LVC.

Veremos en el siguiente apartado que EHNE-Bizkaia, teniendo en cuenta los desafíos y necesidades de su contexto y las líneas estratégicas definidas por LVC para todas sus organizaciones miembro (ver capítulo 1 y 2), ha dedicado muchos esfuerzos a dos cuestiones que están interrelacionadas y que son ejes centrales que atraviesan este trabajo de investigación. Nos referimos a la construcción de alianzas con otros agentes y sectores sociales e institucionales a nivel local e internacional²⁸⁵, y a la construcción de procesos y cursos de formación e investigación (oficiales y no oficiales) en materia de soberanía alimentaria y agroecología.

Efectivamente en los últimos años EHNE-Bizkaia, al tiempo que participaba en los procesos y espacios de formación de LVC y desarrollaba procesos de formación política y agroecológica propios, ha realizado diferentes esfuerzos para integrar la soberanía alimentaria y la agroecología en el ámbito académico. Tejiendo para ello alianzas internacionales con espacios académicos e iniciativas de investigación europeas sobre cambios agrarios y estudios del campesinado como la *Red ICAS- Iniciativas para Estudios Agrarios Críticos*²⁸⁶, pero también alianzas con espacios académicos locales, siendo el Instituto Hegoa un aliado importante en este sentido, como veremos a continuación.

2. Antecedentes del curso Baserritik Mundura.

Como decíamos anteriormente, los procesos de formación más allá de responder a la necesidad de formación política y técnico profesional en materia de agroecología y soberanía alimentaria han sido estratégicos para construir alianzas (sociales e institucionales) tanto a nivel local como internacional. En ese sentido, EHNE-Bizkaia

²⁸⁵ EHNE-Bizkaia participa activamente en diferentes articulaciones organizativas a nivel estatal, europeo e internacional. A nivel agrario lleva años asumiendo la participación directa en órganos de dirección de COAG, Coordinadora Europea de Vía Campesina y Vía Campesina Internacional. También participa en diferentes procesos de articulación como son Plataforma Rural, la Red ICAS de investigación, o la Red Internacional de consumidoras y productoras Urgenci, entre otras (EHNE-Bizkaia, 2016).

²⁸⁶ La Red ICAS fue una herramienta creada dentro del International Institute of Social Studies (ISS de la Haya) y tiene como finalidad aproximar a personas del ámbito académico y activistas vinculados al movimiento campesino internacional y potenciar la construcción de espacios de investigación, debate, formación y difusión de conocimiento de forma conjunta o colaborativa. Hay una sección disponible en la web del ISS con toda la información de ICAS http://www.iss.nl/research/research_programmes/political_economy_of_resources_environment_and_population_per/networks/critical_agrarian_studies_icas/

como organización miembro de LVC apuesta y asume la formación e investigación teórico-práctica en agroecología y soberanía alimentaria como líneas de trabajo estratégicas y prioritarias desde hace años, desarrollando y participando en diferentes espacios y procesos de *formación propios*²⁸⁷.

Muestra de ello es que EHNE-Bizkaia, además de participar en diferentes espacios internacionales de formación política y agroecológica de LVC (seminarios, conferencias, cursos propios, jornadas, intercambios y delegaciones regionales²⁸⁸); también participa en procesos de formación política y agroecológica no oficiales o autónomos a nivel estatal, la experiencia de la Escuela de Acción Campesina es un ejemplo importante de ello²⁸⁹; y a nivel local desarrolla *cursos de agroecología* dirigidos a jóvenes que quieren iniciar su actividad agraria en el País Vasco. Estos últimos son cursos intensivos de cuatro meses de duración, con sesiones presenciales dos días a la semana, dinamizados por el sindicato de forma autónoma, y utilizando la metodología de formación conocida como *campesino a campesino* (CaC) cuyos orígenes han sido explicados en capítulos anteriores (capítulo 2). Todas estas iniciativas de *formación propias o autónomas* tienen objetivos diferentes, incluso están destinados a públicos diferentes, pero tal y como afirma el sindicato en diferentes documentos, todas ellas forman parte de la estrategia de formación de EHNE-Bizkaia y son entendidas como formaciones complementarias.

²⁸⁷ También queremos recordar que en este trabajo cuando aludimos a los procesos de formación propios o autónomos, nos referimos a los procesos de formación que no son oficiales y por tanto no cuentan con una titulación reconocida por organismos educativos oficiales.

²⁸⁸ Una parte importante de los procesos de formación que desarrolla LVC es a través de intercambios y delegaciones internacionales. Estos intercambios son muy valiosos no solamente porque posibilitan conocer cómo se organizan y desarrollan en otros contextos experiencias de producción agroecológicas y en otros ámbitos dentro del marco de la soberanía alimentaria (educativas, productivas, de políticas públicas, investigación). Estos intercambios también son importantes para sensibilizar a diferentes perfiles y fortalecer vínculos y alianzas entre las personas que participan de la delegación. En ese sentido EHNE-Bizkaia junto a otras organizaciones aliadas como Bizilur, han realizado intercambios y delegaciones con Cuba, Argentina, California, Brasil, Reino Unido, entre otras. Durante mi estancia de campo en Brasil, colaboré en la coordinación, organización y acompañamiento de la delegación multidisciplinar vasca (compuesta por militantes del movimiento feminista, juvenil, delegados/as sindicales, baserritarras, profesorado universitarios, y personal de ayuntamientos y otras instituciones públicas) que visitó Brasil del 8 al 18 de abril de 2015, para conocer diferentes experiencias de organizaciones de LVC-Brasil en diferentes estados de Brasil. En este link se puede leer una de las múltiples acciones de incidencia en medios de comunicación realizadas por un profesor de comunicación de la UPV-EHU que participo en la delegación. http://www.naiz.eus/eu/hemeroteca/gaur8/editions/gaur8_2015-05-02-0700/hemeroteca_articles/hamar-egun-brasilgo-via-campesinarekin

²⁸⁹ Tal y como señalan Intxauspe y García (2017) esta escuela surgió en el marco de la Plataforma Rural y en ella están inmersas muchas organizaciones campesinas del Estado Español: COAG, EHNE-Bizkaia, Sindicato Labrego (SLG) y Sindicato de Obreros del Campo (SOC). Se trata de un proceso de formación política gestionado de forma autónoma para fortalecer el movimiento sindical agrario, el objetivo es la formación de liderazgos jóvenes en las organizaciones sindicales para defender y desarrollar el modelo de agricultura sostenible y agroecológica en el marco de la soberanía alimentaria. Es un proyecto colectivo desarrollado en consorcio por organizaciones de características diversas pertenecientes a Plataforma Rural (COAG, EHNE-Bizkaia, Mundubat, Veterinarios Sin Fronteras, Amigos de la Tierra, Universidad Rural, Colectivos de Acción Solidaria, y el ISEC-Cátedra de Agroecología Universidad de Córdoba). La Escuela de Acción Campesina arrancó en 2014 y en septiembre de 2017 desarrolla su tercera edición. Está dirigida a personas jóvenes agricultoras y ganaderas, y ya han pasado por ella más de 60 jóvenes en sus tres ediciones. Para profundizar sobre esta experiencia de formación se recomienda la lectura de Intxauspe y García (2017).

Uno de los aciertos que ha tenido EHNE-Bizkaia a lo largo de su historia ha sido apostar por una formación como la que empezamos a hacer hace quince años. Una formación teórico-práctica en modelos sostenibles y agroecológicos, pero con un contenido político ideológico muy alto, porque verdaderamente queríamos recuperar un modelo de agricultura. Apostamos por ese modelo y con la formación hemos vuelto a ver que hay posibilidades de nuevas incorporaciones al campo. Dentro de esa formación los intercambios internacionales con organizaciones de Vía Campesina han tenido un papel muy importante. Además de formar a gente joven que viene de un entorno urbano, también han posibilitado que gente que ya estaba en el sector pueda ver otras alternativas de producción en marcha en otros contextos, viables y sostenibles (Aranguren, 2015:17).

En los últimos años, muchas personas jóvenes miran al medio rural como alternativa no solamente laboral o económica, sino como alternativa de vida. En el País Vasco el número de personas jóvenes que están interesadas en instalarse, desarrollando proyectos de producción, transformación y distribución de alimentos en claves sostenibles y agroecológicas, es significativo según constata EHNE-Bizkaia año tras años en los cursos de formación agroecológica que ofrece de forma autónoma, por los que ya han pasado centenas de jóvenes. Pero las múltiples dificultades a enfrentar²⁹⁰ frenan a muchas personas en su decisión de poner en marcha un proyecto productivo y de vida en el campo. Según EHNE-Bizkaia a través de los cursos también se aprecia un aumento considerable de nuevos perfiles de instalación que se distancia del perfil tradicional, en su mayoría son personas de procedencia urbana, con formación universitaria o técnica no vinculada al ámbito agrario, con trayectorias vitales y vínculos con movimientos sociales que ha motivado su vinculación e inserción a la producción, transformación y distribución de alimentos.

En cualquier caso, tanto aquellas personas con explotaciones convencionales en marcha que quieren hacer una transición hacia un modelo agroecológico, como las personas jóvenes que proceden de áreas rurales o los nuevos perfiles más urbanos que quieren instalarse en claves más sostenibles y agroecológicas, tienen un acceso muy limitado a conocimientos tradicionales y modernos adaptados al medio, basados en prácticas de agricultura y ganadería sostenible, y/o en técnicas de transformación artesanal de alimentos.

En ese sentido existen dos factores importantes a tener en cuenta. Uno de ellos, es que las transformaciones del contexto agroalimentario vasco descritas en el apartado

²⁹⁰ Tal y como se señalaba anteriormente y tomando como referencia los análisis de EGK (2010) y EHNE-Bizkaia (2014a, 2016) las dificultades a enfrentar por una persona joven que quiera iniciar un proceso de instalación agraria o ganadera son múltiples: difícil acceso a tierra agraria, en su mayoría solo pueden optar a arrendar la tierra, la tierra agraria cada vez es más escasa y más cara; aunque se arriende la tierra se requiere una importante inversión inicial y las ayudas o subvenciones son escasas y de difícil acceso; escasez de servicios públicos en las áreas rurales (transporte, educación, sanidad, ocio, etc.); difícil acceso a viviendas de alquiler; precariedad y si la instalación no es progresiva alto endeudamiento.

anterior, han provocado la pérdida de un eslabón generacional en la cadena de transmisión de conocimientos entre baserritarras. Cada año que pasa se pierde conocimiento y las y los jóvenes tienen más difícil acceder a conocimientos adaptados al medio y al momento actual. Siendo necesario reconocer que los espacios y procesos de formación que construye el movimiento campesino en Euskal Herria de forma autónoma son muy importantes en este sentido pero tienen sus limitaciones. El segundo factor a tener en cuenta es que existe una carencia de *oferta formativa oficial* en materia de agroecología y soberanía alimentaria en Euskadi, y si consideramos Euskal Herria en su conjunto, la situación no cambia sustancialmente. Por lo que, las personas jóvenes que realizan la formación agroecológica ofrecida por el sindicato EHNE-Bizkaia o las y los estudiantes de las escuelas agrarias, no tienen una oferta formativa universitaria en Euskadi que les permita continuar formándose, investigar y especializarse en agroecología y soberanía alimentaria dentro del ámbito educativo oficial.

Efectivamente, apenas existen espacios de *formación e investigación oficiales* sobre economía campesina, agronomía/agroecología, sociología rural, estudios críticos agrarios, soberanía alimentaria, etc. La agricultura campesina y el mundo del caserío en general están ausentes en las universidades de Euskadi. La formación técnica que se imparte en las Escuelas Agrarias de formación profesional es el único lugar y la única manera de acercarse a estas temáticas en el espacio formativo oficial o formal. Pero el enfoque de la soberanía alimentaria no está presente en las Escuelas Agrarias de Euskadi,²⁹¹ la perspectiva empleada en el estudio de la agroecología en estos centros de formación se limita a la dimensión ecológica o técnico-agronómica del modelo agroecológico sin abordar las dimensiones socioeconómica, sociocultural y política, dando una visión de compatibilidad de modelos cuando se trata de modelos incompatibles en permanente disputa, tal y como se ha señalado en el primer capítulo de este trabajo de investigación.

²⁹¹ En Euskadi existen tres Escuelas Agrarias: Fraisoro Eskola (Gipuzkoa); Instituto Agrario Arkaute (Álava); y la Escuela Agraria Derio (Bizkaia). Desde hace unos años, la formación reglada agraria que imparten estas tres escuelas a través de cursos intensivos (dirigidos a la incorporación al sector) y diferentes cursos de formación continua (cursos cortos con diferentes temáticas) es impulsada y coordinada desde el área de Formación para el Empleo de HAZI. HAZI ofrece un servicio integral para impulsar la competitividad y viabilidad del sector primario y alimentario y el “desarrollo sostenible” del medio rural y litoral. Surgió de la fusión de tres empresas (Itsasmendikoi, IKT y Fundación Kalitatea) como herramienta del Departamento de Desarrollo Económico y competitividad del Gobierno Vasco. Las acciones de *Formación para el Empleo* de Hazi, están muy alejadas incluso podríamos decir que son antagónicas para el modelo y propuesta campesina basada en la soberanía alimentaria y de la agroecología impulsadas por las organizaciones de LVC. Cuestión que se evidencia de muchas formas, entre ellas, por su perspectiva y enfoque formativo caracterizado por la profesionalización empresarial, aumento de la competitividad y de la productividad del sector, etc. Para ampliar información sobre la formación reglada agraria en Euskadi ver <http://fpe.hazi.es/default.asp?id=es>

Si ampliamos el foco a *Hego Euskal Herria*, la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) a través de la Fundación Universidad-Sociedad ofrece un título propio de *Experto Universitario en Agroecología y Desarrollo Rural*²⁹² desde el año 2015, pero se trata de una formación cuya perspectiva se corresponde con la de la industria agroindustrial de alimentos ecológicos. Por tanto está muy alejada del enfoque crítico que plantea la agricultura campesina y la agroecología en el marco de la soberanía alimentaria.

Tener en cuenta todo esto es necesario para entender que el curso Baserritik Mundura surge a partir de la preocupación de EHNE-Bizkaia por la ausencia de ofertas formativas en materia de soberanía alimentaria y agroecología en el ámbito universitario vasco, y la necesidad de cubrir carencias de formación e investigación estratégicas para el movimiento campesino vasco que apuesta por impulsar la soberanía alimentaria en Euskal Herria.

También es necesario tener esta información previa para entender que esta relación de alianza entre EHNE-Bizkaia con el Instituto Hegoa forma parte de los esfuerzos que este sindicato agrario vasco viene haciendo en los últimos años por integrar la soberanía alimentaria y la agroecológica en el ámbito universitario, al tiempo que desarrolla sus cursos y espacios de formación propios. Tal y como se mostraba en capítulos anteriores, la apuesta por disputar y ampliar los *espacios de formación oficiales*, a través de la construcción y desarrollo de cursos en colaboración con instituciones educativas y universidades públicas es una línea de trabajo estratégica y prioritaria para todos los movimientos y organizaciones campesinas articuladas en LVC. En cada contexto esta disputa de territorios educativos oficiales se ha construido de forma específica y única²⁹³, y en este capítulo vamos a describir y analizar una experiencia que da cuenta de cómo se está construyendo este proceso a nivel local.

Por otro lado, también consideramos necesario subrayar que, al igual que sucede en otros contextos, la construcción de alianzas para *disputar territorios educativos oficiales*, en este caso territorios universitarios, está sujeta a encontrar personas y espacios universitarios aliados que también estén dispuestas a realizar esta disputa conjuntamente en el ámbito académico. En el caso que nos ocupa, la construcción de

²⁹² Para ampliar información sobre esta titulación ver <https://www.unavarra.es/fundacionuniversidadsociedad/formacion/titulos-propios-de-la-universidad/experto-en-agroecologia?opcion=2>

²⁹³ Recordemos que en este trabajo además de una aproximación teórica sobre ese proceso en el caso de LVC Sudamérica (ver capítulo 2) hemos visto con mayor profundidad cómo ha sido ese proceso de disputa del *latifundio del conocimiento* en uno de los casos con mayor referencialidad pedagógica dentro de LVC, el caso del MST (ver capítulo 3) y en concreto la experiencia de la ENFF (ver capítulos 4 y 5).

esta relación de alianza entre EHNE-B y Hegoa, también forma parte de los esfuerzos realizados desde el *Grupo de Investigación Movimientos Sociales y Cooperación Crítica*²⁹⁴ del área de investigación del Instituto Hegoa. Un grupo de investigación que como espacio académico abierto y crítico, apostó en el año 2010 por ensayar una relación diferente entre Universidad-Movimientos Sociales, fundamentalmente con La Vía Campesina (LVC) y La Marcha Mundial de las Mujeres (MMM), caracterizada por la horizontalidad, la colaboración, el reconocimiento mutuo y por la asunción de que el conocimiento se produce desde múltiples espacios y por diferentes sujetos, todos ellos válidos, necesarios y complementarios. Tal y como señalamos en una de las publicaciones que realizamos en el marco de este grupo de investigación (Martínez y Casado, 2013).

Los movimientos con su producción discursiva y sus prácticas políticas están creando conocimientos y otras formas de saber/hacer, abren posibilidades y generan conceptos e innovación teórica y epistemológica y por ello, cuestionan las divisiones convencionales entre universidad y sociedad; entre teorías y prácticas; entre grupos de investigación y grupos de activistas. Nos hacen presente que estudiar e investigar la realidad es también una forma de intervenir en ella [...]; y que intervenir en la realidad como agentes políticos también conlleva una producción de reflexión, discurso y conocimiento, no sólo teórico- ideológico sino también práctico (Martínez y Casado, 2013: 60).

Efectivamente, el debate epistemológico, el cuestionamiento y replanteamiento de la relación entre diferentes sujetos de conocimiento, y el debate sobre las potencialidades y los límites de los movimientos sociales como sujetos constructores de procesos emancipadores, abordando sus potencialidades y límites para superar las desigualdades y opresiones establecidas en nuestra sociedad y en el sistema mundo en su conjunto; fueron debates que tuvieron mucha centralidad en algunos de los trabajos de investigación realizados desde este grupo en los primeros años (Martínez, Casado e Ibarra, 2012; Martínez y Casado, 2013)²⁹⁵.

²⁹⁴ El *Grupo de Investigación Cooperación Crítica y Movimientos Sociales de Hegoa* fue creado en el año 2010 con el propósito de aunar en un equipo de trabajo e investigación universitaria a personas de procedencias, trayectorias y perfiles diferentes contando con: PDI- Personal Docente e Investigador de la UPV-EHU, personal técnico de Hegoa y activistas de diferentes organizaciones de movimientos sociales del País Vasco vinculadas al internacionalismo y a articulaciones del movimiento campesino y del movimiento feminista (EHNE-Bizkaia- LVC, MMM- Emakumeen Munduko Martxa) para poner en marcha un espacio de reflexión-acción crítica sobre la Cooperación al Desarrollo y sus actuales tendencias, así como identificar conjuntamente iniciativas que fortalecieran a los movimientos sociales como sujetos políticos. Dentro de nuestras limitadas posibilidades y capacidades, los trabajos e iniciativas impulsadas han pretendido establecer antagonismo con las políticas y agentes que tecnifican y despolitizan el trabajo de solidaridad y cooperación internacional entre los pueblos. Impulsando, al mismo tiempo, procesos formativos, estrategias políticas y alianzas entre la universidad y diferentes organizaciones articuladas en movimientos sociales internacionales.

²⁹⁵ Ambas publicaciones sirvieron para construir un marco teórico de referencia sobre los movimientos sociales para el proceso de investigación más amplio del que hacían parte, y para ello se realizaron dos Estudios de Caso colectivos, uno con La Marcha Mundial de las Mujeres Brasil y Guatemala, y otro con LVC-Honduras. Mi participación en estas dos publicaciones y en los dos estudios de caso se dio de forma paralela a mi estancia de investigación en Brasil.

Estas investigaciones y otras actividades desarrolladas desde este grupo de investigación²⁹⁶, por un lado nos llevaron a construir una relación de mayor cercanía, colaboración y alianza con organizaciones de LVC, que a nivel local tuvo su reflejo en la colaboración creciente con EHNE-Bizkaia, como veremos posteriormente, y a nivel internacional tuvo su reflejo en una mayor colaboración con el MST y la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Por otro lado, nos llevaron a identificar la importancia y el carácter estratégico que las articulaciones internacionales (como LVC, y la MMM) y los movimientos y organizaciones que las conforman, otorgan a los procesos de formación política, como uno de los elementos centrales que contribuye en la territorialización de sus agendas y propuestas, y que les fortalece como sujetos políticos. Todo ello, influyó en el desarrollo de este proceso de investigación y también en nuestra comprensión de los movimientos sociales populares. El desarrollo de estos trabajos nos llevó a conocer y entender con mayor profundidad que los movimientos sociales, y el movimiento campesino internacional (LVC) de forma destacada, en sus procesos de lucha construyen saberes, propuestas y prácticas alentadoras de la creatividad social y la innovación pedagógica y política. Desde nuestro punto de vista esto les cualifica como agentes referenciales para construir un diálogo colaborativo de saberes entre agentes académicos y sociales que permita avanzar en las transformaciones necesarias, tanto en el ámbito universitario como en el resto de la sociedad.

Tal y como se exponía en el primer capítulo, el avance de la territorialización capitalista se concreta en una serie de dependencias y subordinaciones (materiales e inmateriales) que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación y dominación del sistema agroalimentario por un número cada vez más reducido de corporaciones transnacionales a nivel global. Estas subordinaciones tienen su expresión también en ámbitos inmateriales como el del saber, la investigación, la formación, la innovación, etc., que se concreta en un aumento del control y la apropiación del conocimiento campesino. Es decir, en una subordinación epistémica que conlleva la invisibilización, cooptación y privatización del conocimiento campesino. Esta subordinación epistémica también explica y ayuda a entender la imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros de formación, investigación y producción de conocimiento (centros de investigación e innovación tecnológica, escuelas agrarias, titulaciones universitarias, etc.). Tal y como afirma un reciente estudio del grupo ETC²⁹⁷ la política científica dominante es una

²⁹⁶ Para consultar el trabajo realizado por este grupo de investigación de Hegoa ver http://www.hegoa.ehu.es/es/investigacion/movimientos_sociales5

²⁹⁷ Como veíamos en el primer capítulo, el grupo ETC (Grupo de Acción sobre Erosión, Tecnología y Concentración) promueve el desarrollo de tecnologías socialmente responsables y desarrolla investigaciones vinculadas a la gobernanza internacional, el monitoreo de la concentración corporativa y el impacto ecológico y

ciencia mercenaria, al servicio de los intereses de las grandes corporaciones, una *tecnociencia* que investiga y busca resultados para el beneficio empresarial (ETC, 2015).

Todo ello, como veíamos en el primer capítulo tiene su expresión a nivel global, pero también se expresa de forma particular en el País Vasco. Aunque excede el objetivo de este trabajo hacer un diagnóstico exhaustivo que abarque todos los centros de formación e investigación que trabajan cuestiones vinculadas al mundo agrario y a la alimentación en Euskadi (Universidades, Escuelas Agrarias, Neiker²⁹⁸, Fundación Hazi²⁹⁹), coincidiendo con los análisis del sindicalismo agrario vasco podemos afirmar que en gran medida desde todos estos espacios se reproduce y se avala “científicamente” los discursos y lógicas de la agricultura agroindustrial hegemónica. Algunos de ellos adoptan una perspectiva ecológica o de sostenibilidad pero siempre dentro de los parámetros del “capitalismo verde”.

Por tanto, conocer mejor cómo se construye la hegemonía y la dominación en el ámbito agroalimentario, y en particular sus mecanismos de generación de fragmentación, cooptación y subordinación de las fuerzas sociales, de los saberes y de los centros de producción de conocimiento es fundamental para las organizaciones de LVC. En ese sentido, y tal y como señalábamos en trabajos anteriores (Martínez, Casado e Ibarra, 2012; Martínez y Casado, 2013), el inconformismo crítico y disidente respecto a las diferentes formas de subordinación que actúan de forma entrelazada atravesando diferentes ámbitos (como a priori podrían parecer el agrario y el ámbito del conocimiento), ha llevado a los movimientos sociales a confrontar y disputar de

socioeconómico de las nuevas tecnologías a nivel global y regional. Colaboran con organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales especialmente en África, Asia y América Latina realizando investigaciones que documentan los impactos y advierten de las principales tendencias a nivel global y regional. Todos sus estudios están disponibles en <http://www.etcgroup.org/>

²⁹⁸NEIKER es el nombre del Instituto Vasco de Investigación y Desarrollo Agrario. Según la información que ofrecen en su web es una sociedad pública sin ánimo de lucro adscrita al Departamento de Desarrollo Económico y Competitividad del Gobierno Vasco. Realiza proyectos de I+D+I con los objetivos de: a) mejorar la productividad y la competitividad de los sistemas de producción agraria; b) desarrollar y aplicar nuevas tecnologías de gestión en las explotaciones; c) satisfacer los requisitos de calidad y seguridad de la industria transformadora agroalimentaria. Además realiza acciones de transferencia de conocimiento y formación. Es importante señalar que desde finales del 2006, NEIKER pasó a ser miembro de Tecnalia, corporación tecnológica cuyo fin es contribuir al desarrollo económico y social a través del fomento de la Innovación Tecnológica pasando a llamarse Neiker-Tecnalia. Para más información ver <http://www.neiker.eus/neiker-tecnalia/?lang=es>

²⁹⁹Como decíamos anteriormente la Fundación HAZI ofrece un servicio integral para impulsar la competitividad y viabilidad del sector primario y alimentario y el “desarrollo sostenible” del medio rural y litoral. Surgió de la fusión de tres empresas (Itsasmendikoi, IKT y Fundación Kalitatea) como herramienta del Departamento de Desarrollo Económico y competitividad del Gobierno Vasco. Las acciones de *Formación para el Empleo* de Hazi, están muy alejadas incluso podríamos decir que son antagónicas para el modelo y propuesta campesina basada en la soberanía alimentaria y de la agroecología impulsadas por las organizaciones de LVC. Cuestión que se evidencia de muchas formas, entre ellas, por su perspectiva y enfoque formativo caracterizado por la profesionalización empresarial, aumento de la competitividad y de la productividad del sector, etc. Para ampliar información ver <http://www.hazi.es/es/>

diferentes formas lo que los modelos ideológicos y epistémicos dominantes establecen como verdades hegemónicas para invisibilizar y naturalizar las diferentes opresiones.

Afortunadamente cada vez existen más voces críticas del ámbito académico y social que cuestionan el principio de “objetividad” entendido como “neutralidad” del método científico positivista hegemónico, planteando que la construcción de conocimiento está mediada por el sujeto que la construye, su lugar de enunciación y el contexto concreto estudiado. En base a ello, han emergido en los últimos años enfoques (como el decolonial, la sociología crítica, la geografía crítica, el ecofeminismo, la teoría crítica agraria) que plantean también la necesidad de cuestionar y transformar las formas de construcción de conocimiento y su uso, en materia de agricultura y derecho a la alimentación.

Efectivamente, la propuesta política de la agroecología y la soberanía alimentaria impulsada por LVC cuestiona y plantea la necesidad de repensar el método científico, incorporando criterios de investigación incluyentes y colaborativos entre diferentes saberes; que permitan poner en valor y generar conocimiento emancipador desde un enfoque de diálogo de saberes, sostenibilidad de la vida y derecho a la alimentación saludable. Para llevar estos planteamientos a la práctica es necesario un rediseño de las propuestas de investigación y de las relaciones que se establecen en el denominado método científico, puesto que el conocimiento que parte de los movimientos sociales (campesino, local, indígena y feminista) es fundamental para la soberanía alimentaria, y es necesario que exista un diálogo colaborativo y horizontal desde el ámbito académico en el marco de procesos de investigación y formación en soberanía alimentaria y agroecología. En los últimos años se ha producido un aumento de la demanda de nuevas metodologías y propuestas de formación e investigación, que contemplen otras formas de producir conocimiento y tejan diálogos entre los diferentes saberes. Tal y como señalan Rahmanian y Pimberten (2014) en el *Boletín Nyéléni n°18*³⁰⁰:

Debemos transformar radicalmente el conocimiento dominante y los modos de conocimiento para la soberanía alimentaria. Para desarrollar el conocimiento para la soberanía alimentaria debemos ser humildes y respetuosos de otras voces y perspectivas

³⁰⁰ En los últimos años cientos de organizaciones y movimientos se han implicado en luchas, movilizaciones, y otras actividades para la defensa y la promoción del derecho de los pueblos a la soberanía alimentaria por todo el mundo. Muchas de esas organizaciones estuvieron presentes en el Foro Nyéléni 2007 y se sienten parte de un Movimiento más amplio en favor de la soberanía alimentaria que considera a la Declaración Nyéléni 2007 como su plataforma política. El boletín Nyéléni es la voz de este movimiento internacional. En el que oficialmente participan las siguientes organizaciones: Amigos de la Tierra Internacional, Development Fund, ETC Group, FIAN Internacional, Focus on the Global South, Food First, Foro Mundial de Pescadores y Trabajadores de la Pesca, GRAIN, Grassroots International, IPC for food sovereignty, La Vía Campesina, Marcha Mundial de las Mujeres, MISEREOR, Oxfam Germany, Oxfam Solidarity, Radio Mundo Real, ROPPA, TNI, VSF-Justicia Alimentaria Global, WhyHunger. Para más información consultar <https://nyeleni.org/>

[...] pero debemos ser audaces para experimentar con métodos e ideas que pueden parecer “poco científicos” y al mismo tiempo trabajar para demostrar la calidad de nuestros procesos de investigación.

Como veíamos en capítulos anteriores, el movimiento campesino internacional destaca por su capacidad creativa e innovadora en sus prácticas de construcción de conocimiento (prácticas muy vinculadas a la práctica política, como la sistematización de experiencias, o la investigación-acción), y en la construcción de propuestas políticas y pedagógicas contrahegemónicas en base a estos saberes. A pesar de estos significativos aportes de conocimiento y ampliación de horizontes epistémicos y pedagógicos, los movimientos sociales en general y el movimiento campesino en particular han sido y siguen siendo epistémicamente marginalizados.

Por ello, el ámbito de los saberes y la construcción de conocimiento, lo formativo/educativo ha sido identificado por LVC como un territorio inmaterial a disputar, un ámbito de lucha, en este caso de luchas epistémicas y académicas. Enfrentar esa disputa supone enfrentar el sistemas de conocimiento y educación hegemónico que, además de marginar e invisibilizar otros saberes y modelos educativos, impiden entender de manera integrada e histórica (cambiante) el contexto material y cultural en que se desenvuelven los procesos de resistencia y de construcción de propuestas contrahegemónicas. Por todo ello, la disputa de los territorios académicos y educativos a nivel global y local, desde hace años ha sido un ámbito de lucha prioritario y estratégico para avanzar en la territorialización y expansión de la agroecología y en la construcción de la soberanía alimentaria.

En ese sentido, y retomando cuestiones señaladas también en capítulos anteriores, la propuesta de la agroecología y la soberanía alimentaria de LVC trasciende el ámbito agrario y cuestiona e interpela al ámbito académico de diferentes formas, entre otras, cuestiona y obliga a repensar los métodos de investigación y el modelo educativo y pedagógico hegemónico en los centros educativos públicos. En concordancia con ello, los procesos de formación desarrollados por organizaciones de LVC en colaboración con instituciones públicas, cómo veíamos en capítulos anteriores, tratan de incorporar perspectivas y métodos de formación e investigación crítica y colaborativa entre diferentes sujetos y saberes (campesino, feminista, académico, popular etc.). Lo que permite poner en valor la diversidad epistémica existente en la sociedad, al tiempo que incorporan metodologías pedagógicas contrahegemónicas de matriz popular y campesina, más integrales, que permiten desnaturalizar y deconstruir formas de relación subordinadoras, y que disputan sentidos y prácticas pedagógicas al interior de las

universidades. De esta forma se intentan generar diálogos colaborativos de saberes que permitan avanzar en las transformaciones necesarias para ir transitando hacia horizontes emancipadores también desde el ámbito universitario.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, podemos decir que Hegoa y EHNE-Bizkaia nos encontramos en nuestros caminos porque compartíamos análisis y diagnósticos similares. Por un lado del contexto agrario global y local descritos anteriormente; así como sobre el carácter múltiple y sistémico de la crisis del capitalismo neoliberal. Crisis de un modelo de ordenamiento y regulación social que se está mostrando incapaz de sostener la vida y que nos sitúa ante una serie de desafíos colectivos que nuestra forma de organización social y política no alcanza a resolver. Por otro lado, sobre el carácter estratégico de los movimientos sociales como sujetos políticos fundamentales para construir procesos emancipadores; así como sobre la importancia y el carácter estratégico de los procesos y cursos de formación política como uno de los elementos centrales que fortalece a los movimientos sociales en general y al movimiento campesino en particular. La formación incide directamente en sus procesos organizativos y movilizadores, en su capacidad de incidencia política y social, y en la capacidad de construcción de propuestas alternativas y procesos emancipadores.

Estos análisis y diagnósticos globales y locales compartidos empezamos a ponerlos en común en el año 2010 cuando empezamos a colaborar en el desarrollo de iniciativas conjuntas de formación e investigación, tales como:

- a) Implicación y colaboración de EHNE-Bizkaia y La Vía Campesina en los procesos de investigación desarrollados por el *Grupo de Investigación Movimientos Sociales y Cooperación Crítica del área de investigación del Instituto Hegoa*, para la construcción de un marco teórico sobre el potencial epistémico y emancipador de los movimientos sociales; así como un proceso de investigación para la elaboración de una agenda alternativa de solidaridad internacionalista y un manual para generar el encuentro entre la cooperación vasca y los movimientos sociales.
- b) Colaboración en la selección de perfiles y adjudicación de becas de estudio a personas vinculadas a movimientos y organizaciones de LVC durante los cursos 2010/2011, 2011/2012 y 2012/2013; así durante 3 años personas propuestas por organizaciones de LVC recibieron becas de estudio para realizar el Máster Oficial en Cooperación y Desarrollo Internacional de Hegoa en el País Vasco.

- c) En el año 2012 EHNE-Bizkaia también empezó a colaborar en la realización y dinamización de un curso intensivo (3 semanas) de “*Globalización, Agendas de emancipación, cooperación crítica y movimientos sociales*” dirigido a militantes de movimientos sociales con los que Hegoa venía construyendo una relación de alianza en los últimos años: Vía Campesina Internacional, Marcha Mundial de las Mujeres, movimientos de Educación Popular, MST, movimiento feminista, indígena y campesino de Guatemala, y diferentes movimientos sociales vascos.

En base a estas iniciativas desarrolladas durante el periodo 2010-2012 fuimos cultivando una relación de alianza y trabajo conjunto, que nos permitió comprobar desde la práctica que nuestras trayectorias y capacidades podían complementarse y que sumándolas se podían potenciar.

3. Construcción y diseño de una propuesta formativa con identidad propia y diferenciada en el ámbito universitario vasco.

En este apartado exponemos cómo esta relación de alianza y trabajo conjunto que se inició en el año 2010 se intensificó en los siguientes años con el proceso de construcción y diseño de la propuesta formativa del curso Baserritik Mundura; y posteriormente se siguió intensificando con la puesta en marcha de la primera edición del curso (enero-octubre 2016).

Las preguntas que han guiado la redacción de este apartado han sido: **¿Cuáles han sido las fases de su construcción y diseño? ¿Qué elementos dotan a este curso de identidad propia y diferenciada respecto a otros cursos del ámbito universitario vasco?** Para encontrar elementos que nos ayuden a responderlas, se ha revisado la documentación y registros internos producidos y la documentación recopilada en las diferentes fases del proceso, así como las observaciones y registros etnográficos realizados en relación a este proceso.

Uno de los aspectos diferenciadores de esta propuesta es que no surge por un interés académico, sino que tras las colaboraciones e iniciativas de investigación y formación desarrolladas conjuntamente por EHNE-Bizkaia y Hegoa durante el periodo 2010-2012, cuando llegó el momento de pensar en nuevos pasos en la trayectoria conjunta Hegoa-EHNE-Bizkaia-Vía Campesina, desde el Grupo de Investigación Cooperación Crítica y Movimientos Sociales de Hegoa se planteó que fuera EHNE-Bizkaia quien estableciera qué trabajar en el siguiente periodo, sobre qué necesitarían trabajar para fortalecer al

movimiento campesino vasco, y a partir de ahí, pensar conjuntamente un proyecto que pudiera dar respuesta a esa necesidad. Esto se planteó así, porque desde el Grupo de Investigación de Hegoa existía una preocupación epistemológica de partida, y se quería hacer todo lo posible para que EHNE-Bizkaia fuera sujeto de investigación, siendo quienes establecieran qué investigar e impulsar conjuntamente, y para qué. La respuesta de EHNE-Bizkaia fue diseñar y poner en marcha conjuntamente una formación universitaria en soberanía alimentaria y agroecología.

Por tanto, el proceso de construcción y diseño de la propuesta formativa se inició en el año 2012 cuando el sindicato EHNE-Bizkaia trasladó su preocupación a Hegoa por la ausencia de ofertas formativas en materia de soberanía alimentaria y agroecología en el ámbito universitario vasco, proponiendo pensar y diseñar conjuntamente una propuesta de formación universitaria. Esta demanda hizo que empezásemos a dar los primeros pasos para trabajar conjuntamente en el proceso de construcción y diseño de la propuesta formativa.

Estos primeros pasos, se iniciaron en el marco de diferentes proyectos e iniciativas de investigación del *Grupo de investigación Cooperación Crítica y Movimientos sociales de Hegoa*³⁰¹. En la documentación interna analizada aparece en diferentes momentos que como resultado de la colaboración entre el Instituto Hegoa, EHNE-Bizkaia y LVC en el plazo de dos años (2012-2014) se pretendía conseguir “la construcción conjunta de una oferta formativa (curso de especialización, título propio, posgrado, etc.) en agroecología y soberanía alimentaria a nivel de Euskal Herria; el curso estaría organizado por la alianza Instituto Hegoa y EHNE- Bizkaia”.

Pero desde nuestro punto de vista, es en el propio proceso de construcción y diseño de la propuesta basado en un proceso de investigación-acción desarrollado de forma colaborativa por una organización sindical agraria y un grupo de investigación universitario, donde encontramos los principales aspectos que fueron forjando la identidad diferenciada de esta propuesta. Por ello, a continuación describimos como fueron las fases del proceso de construcción y diseño de la propuesta pedagógica del curso, recapitulando al final del apartado los aspectos diferenciadores que dotan de identidad propia a esta propuesta en el ámbito universitario vasco.

³⁰¹ Los primeros pasos se dieron en el marco del proyecto *Avanzar hacia una agenda transformadora de cooperación para el desarrollo a través del fortalecimiento de los movimientos sociales (2012-2014)* financiado por la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD). Posteriormente se contó con el apoyo de Diputación Foral de Gipuzkoa a través de un convenio para la *Construcción de una propuesta metodológica de curso especializado en Soberanía Alimentaria y Agroecología junto con la Vía Campesina (2013-2014)*.

3.1. Primera Fase (2012-2013). Diagnóstico-Mapeo y conocimiento directo de experiencias formativas sobre agroecología y soberanía alimentaria en otros contextos.

Durante esta primera fase se conformó un equipo motor que realizó un diagnóstico, a través de un mapeo de experiencias formativas sobre agroecología y soberanía alimentaria ya existentes (tanto oficiales como no oficiales) impulsadas por organizaciones de LVC o desde el ámbito académico en diferentes contextos (a nivel estatal e internacional). Para ello se definió una ficha para la recogida de información³⁰² y con la información recogida se redactó un documento donde se recogían los principales elementos innovadores a nivel pedagógico, organizativo y político, así como aprendizajes o lecciones aprendidas de las experiencias analizadas que pudieran ser de utilidad para la puesta en marcha de procesos formativos en otros contextos. Los documentos que se iban generando se presentaron, debatieron y contrastaron al interno del equipo motor, del cual EHNE-Bizkaia formaba parte.

3.2. Segunda Fase (enero-mayo 2014) Redacción de la propuesta inicial, presentación pública de la iniciativa y recogida de aportes.

Esta segunda fase se inicia con la *redacción de un borrador con la propuesta inicial del curso*, donde se recogían los acuerdos alcanzados en el equipo motor en relación a la propuesta durante los dos años anteriores, y donde se consideraron los aprendizajes identificados durante el diagnóstico-mapeo en otras experiencias en marcha desarrolladas por organizaciones de LVC de forma autónoma (cursos no oficiales) o en colaboración con universidades (cursos oficiales) en otros contextos (nivel estatal e internacional); así como experiencias de formación universitaria de posgrado con baja implicación de organizaciones agrarias.

A través del diagnóstico-mapeo realizado en esta fase conseguimos una visión más compleja para diseñar la propuesta y la identificación de cuestiones importantes a tener en cuenta. En aquel momento no existían formaciones de grado con enfoque agroecológico a nivel estatal³⁰³, aunque en algunas universidades sí que existían asignaturas optativas vinculadas a producción con técnicas ecológicas, pero no encontramos ninguna optativa en aquel momento con enfoque agroecológico. En

³⁰² La información que se recogía en cada ficha era: título del proceso formativo, entidades organizadoras, tipo de proceso formativo, público destinatario, requisitos de acceso, modalidad/formato, contenidos, profesorado y metodologías empleadas.

³⁰³ Actualmente desde la Cátedra de Agroecología y Sistemas Alimentarios de la Universidad de Vic se está impulsando la creación del primer grado en agroecología a nivel estatal, aunque todavía no está en marcha por estar en proceso de evaluación de la ANECA.

relación a los programas de posgrado a nivel estatal, identificamos dos tendencias: enfoques más técnico-productivos y enfoques más centrados en la investigación agroecológica. Posteriormente, han surgido enfoques que combinan la investigación y la dinamización local agroecológica, y algunas de las titulaciones de posgrado plantean parte de la formación de forma virtual o semipresencial, con valoraciones positivas. Las visiones más holísticas e integrales de la formación agroecológica, donde se combinan contenidos teóricos, prácticos, políticos, metodológicos, organizativos y de investigación vinculada al territorio no las encontramos en el ámbito universitario estatal, pero sí en otros contextos como el latinoamericano (ver capítulo 2). En ese sentido, la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) fue la principal referencia utilizada para el diseño y construcción de la propuesta³⁰⁴. Tal y como se señala en el borrador de la propuesta inicial en relación a la metodología:

“La propuesta metodológica del curso busca ser coherente con la lógica emancipadora que propone, de tal manera que el cómo se aprende, se enseña, se debate y se investiga también se entiende como parte del proceso de emancipación. En este sentido, importan por igual *el qué, el quién, y el cómo*. Este desafío nos ha llevado a pensar en una metodología que fuese capaz de incorporar principios y elementos político-pedagógicos que proceden de experiencias formativas relacionadas con la soberanía alimentaria y la agroecología que vienen desarrollando movimientos campesinos articulados en LVC en colaboración con Universidades de diferentes lugares del mundo. Este tipo de articulación movimiento campesino-universidad se viene desarrollando de forma destacada en América Latina, por lo que hemos tomado como referencia algunas de estas experiencias a la hora de diseñar este curso y su metodología, especialmente la desarrollada en los últimos años por la Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil” (Borrador propuesta inicial del curso).

Podemos decir que en este primer borrador³⁰⁵ ya aparecían 3 elementos metodológicos que hunden sus raíces en las experiencias de la ENFF analizadas en este trabajo: a) el enfoque de sujetos (que se refiere a la *organicidad* del alumnado en la terminología del MST y LVC); b) la organización del curso en *sistema de alternancia*; y c) el acompañamiento íntegro del proceso pedagógico por una Coordinación Político Pedagógica (CPP) mixta compuesta por personas de Hegoa y de EHNE-Bizkaia/Etxalde. Es necesario considerar que en este primer borrador estos tres elementos se caracterizaban de forma genérica, haciendo ya un primer esfuerzo para

³⁰⁴ Como se explicaba en apartados anteriores, el trabajo de campo en Brasil estuvo vinculado directamente con la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST, realizando varias estancias y participando en varias de sus actividades formativas, lo que me llevó a colaborar y acompañar directamente dos experiencias protagonizadas por la ENFF, descritas y analizadas en los capítulos 4 y 5 de este trabajo de investigación. Por tanto, el desarrollo del trabajo de campo en Brasil, en paralelo a la fase de construcción y diseño del curso Baserritik Mundura, permitió que desde Brasil pudiese contribuir en las reuniones vía Skype y en la redacción del borrador inicial de la propuesta formativa en el País Vasco, tratando de integrar y adaptar ya en la primera propuesta que estábamos construyendo, elementos del método pedagógico de los cursos de la ENFF.

³⁰⁵ En el siguiente enlace se puede consultar el borrador de la propuesta inicial del curso presentado en Zerain.

<https://www.dropbox.com/s/rmmgc6xo2jwq2p3/Borrador%20primera%20propuesta%20del%20curso%20presentado%20en%20Zerain.pdf?dl=0>

adaptar el lenguaje utilizado para explicar las implicaciones de estos tres elementos característicos de los procesos de formación del MST y de LVC-Sudamérica de una forma más apropiada al contexto vasco.

En mayo de 2014, se realizó en Donostia una Jornada de presentación pública de la iniciativa que llevó por título “*Alianza entre universidad y movimientos sociales a favor de la soberanía alimentaria*”³⁰⁶. Durante estas jornadas además de presentar conjuntamente la iniciativa del curso, se mantuvieron debates importantes en relación a las posibilidades y desafíos para la colaboración en materia de formación e investigación entre el ámbito universitario y el movimiento campesino vasco. Fruto de aquellos debates se detectó que una de las claves importantes del proceso era precisamente conseguir que el movimiento campesino fuera protagonista, ya que durante el debate en diferentes ocasiones se expresó que había cierto cansancio de ser considerados por la academia como “objetos” de estudio o de investigación, y que se esperaba que en este proceso se considerase y valorase el conocimiento campesino en términos horizontales y que se permitiese que el movimiento campesino fuera sujeto de la propuesta formativa en todas sus fases.

Tras la presentación pública, el mismo día 9 por la tarde y el 10 de mayo de 2014 se realizó un seminario internacional de contraste de la propuesta inicial del curso en Zerain (Gipuzkoa) cuyos objetivos eran:

- a) Realizar una valoración general del borrador de curso, específicamente en lo que se refiera a los aspectos metodológicos y a los contenidos.
- b) Recoger aportes a la propuesta, fundamentalmente en relación a las claves metodológicas propuestas (enfoque de sujetos, sistema de alternancia y acompañamiento pedagógico del proceso por una CPP mixta) y en relación a los contenidos (pertinencia de las 10 temáticas propuestas, organización de los mismos, inclusión de otras temáticas, aterrizaje de los contenidos concretos en cada temática, propuesta de profesorado para su dinamización, etc.).
- c) Conformar espacios estables de contraste y de trabajo de cara al futuro desarrollo de la iniciativa entre las personas y organizaciones participantes, tal y como se refleja en la programación del seminario.

³⁰⁶ En el siguiente enlace se puede leer la invitación para participar en la actividad que se realizó desde la web de EHNE-Bizkaia. <http://www.elikaherria.eus/jornada-alianza-entre-universidad-y-movimientos-sociales-a-favor-de-la-soberania-alimentaria/>

Este seminario fue dinamizado por el equipo motor, y contó con la participación de personas convidadas por parte de EHNE-Bizkaia y de Hegoa que se buscaba implicar en la propuesta de diferentes formas (apoyo docente o investigador como profesorado del curso, apoyo institucional de la propuesta, conformación de una red de iniciativas y personas para el desarrollo del sistema de alternancia, etc.).

3.3.Tercera Fase (junio 2014- abril 2015) Incorporación de aportes y búsqueda de apoyos para una primera edición piloto.

Los debates mantenidos durante el seminario en Zerain fueron muy importantes según los registros analizados, se recogieron aportes significativos para mejorar la propuesta, se consiguió un mayor compromiso del profesorado propuesto así como una mayor implicación para definir los contenidos de las asignaturas. En base a ello, el equipo motor continuó reuniéndose para profundizar los debates surgidos en el seminario de Zerain e incorporar los aportes recogidos para elaborar una propuesta definitiva.

Como resultado de todo ello, y tal y como se refleja en la propuesta definitiva en esta fase que duró casi un año se consiguieron los siguientes avances:

- a) Dar mayor concreción a los objetivos de la propuesta.
- b) Ratificar que una de las señas de identidad del proceso fuera generar el encuentro, debate y articulación de actores diversos (baserritarras, militantes de movimientos, cargos públicos, investigadores/as) incidiendo en la necesidad de que la propuesta de la soberanía alimentaria trascienda el ámbito agrario y deje de ser entendido como un asunto campesino.
- c) Se apuesta por la puesta en marcha del curso como un curso de especialización o extensión universitaria, dado que es el formato que mejor se adapta a los objetivos y bases político-pedagógicas del proceso formativo. En ese sentido, se decide que ya se valorará más adelante las posibilidades, pros y contras de que sea un título propio de la UPV-EHU o incluso un máster oficial.
- d) Dar mayor concreción a las claves metodológicas (en esta fase ya se plantea la organización del alumnado en Núcleos Territoriales, el desarrollo del curso en sistema de alternancia aunque la duración y el número de los encuentros de convivencia no se había concretado todavía).
- e) Concretar las necesidades y recursos necesarios para la puesta en marcha de una edición piloto (necesidades de contratación de personal liberado, composición tentativa de la CPP, remuneración del profesorado, materiales, albergues, etc.).
- f) Se consideró importante dotar al proceso de un espacio virtual de docencia.

- g) La inclusión de visitas a experiencias vinculadas a la agroecología y la soberanía alimentaria en el territorio.
- h) La necesidad de conseguir que el profesorado fuera mixto combinando perfiles agrarios y académicos, al menos dos personas por asignatura contando con un listado de profesorado de apoyo en cada asignatura.
- i) La necesidad de incluir la perspectiva de la educación popular y la investigación acción para que el propio desarrollo del curso y las investigaciones propicien un anclaje práctico, directo y permanente con la realidad de la soberanía alimentaria y la agroecología en Euskal Herria.
- j) La necesidad de crear una red de entidades colaboradoras con el proceso, distinguiendo dos tipos de implicación: por un lado entidades o personas encargadas de la dinamización de asignaturas específicas, y entidades o personas encargadas de la participación en actividades y procesos bajo el principio de la alternancia.

Paralelamente en esta fase, el equipo motor también definió y puso en marcha una estrategia para la búsqueda de financiación que permitiese la puesta en marcha de una primera edición piloto.

3.4. Cuarta Fase (mayo 2015-diciembre 2015) Finalización del diseño y preparación de equipos y materiales para su puesta en marcha.

A principios de mayo de 2015 se consiguió la financiación necesaria para la puesta en marcha de una primera edición piloto del curso³⁰⁷. Posteriormente, se dieron los pasos institucionales necesarios por parte de las entidades promotoras de la iniciativa: firma de convenios de colaboración, contrataciones de personal técnico por parte de ambas entidades para la gestión y ejecución de las actividades contempladas en el convenio, etc.³⁰⁸

Paralelamente, a finales de mayo de 2015, el equipo motor mantuvo las primeras reuniones para constituir el equipo de Coordinación Político Pedagógica (en adelante, CPP). Esta fase fue muy importante ya que, por los plazos que marcaba la financiación conseguida se contaba apenas con medio año para terminar de definir y poner en marcha diferentes colectivos (CPP, equipo docente) que se encargarían de finalizar el diseño del

³⁰⁷ La financiación se consiguió a través de un convenio de colaboración entre el Departamento de Política Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa y Hegoa- para impulsar la primera edición del mismo (2015-2016).

³⁰⁸ Tras mi vuelta de la estancia de trabajo de campo en Brasil, fui contratada por la UPV-EHU como Personal Investigador Contratado (PIC) adscrita a Hegoa por un periodo de 15 meses para coordinar la fase de finalización del diseño de la propuesta y la primera edición del curso Baserritik Mundura.

curso en su conjunto, tomando como base la propuesta construida en las fases anteriores por el grupo motor. En dicha propuesta se habían conseguido concretar algunas cuestiones, pero otras no, ya que se consideraba que tendrían que ser definidas por el equipo que finalmente pusiera en marcha la iniciativa, en este caso (CPP+ Equipo docente).

Además, las claves metodológicas definidas hasta ese momento de forma genérica eran novedosas para la mayoría de las personas vinculadas a la propuesta; por lo que, durante esta última fase de diseño y construcción, a la vez que había que explicar y adaptar al contexto vasco diferentes principios político, pedagógicos y organizativos característicos de los procesos de formación de LVC, había que terminar de definir y concretar la perspectiva política y de investigación del curso. Así como otros aspectos y elementos organizativos y pedagógicos para el desarrollo de la iniciativa en nuestro contexto, sobre los que profundizaremos en el siguiente apartado.

Por todo ello, finalmente se consideró que era importante arrancar el proceso con una CPP numerosa, compuesta por 12 personas, donde además del grupo motor inicial, se incorporaron personas del ámbito agrario vinculadas al sindicato EHNE-Bizkaia y al movimiento campesino vasco Etxalde. Fue en aquel momento cuando se debatió y definió la importancia de que la CPP tuviese una composición mixta para tratar de garantizar la articulación y complementariedad entre el ámbito académico/universitario y el ámbito agrario/campesino en coherencia con las características del proceso formativo que se quería poner en marcha conjuntamente; así como tratar de garantizar que el movimiento campesino fuera sujeto del proceso, no sólo en la propuesta inicial de poner en marcha una formación universitaria sobre esta temática, sino también en su desarrollo, que fue una de las preocupaciones que EHNE-Bizkaia y Etxalde manifestaron desde el inicio del proceso.

En ese sentido uno de los aprendizajes que aportó la experiencia pedagógica del MST, y en especial la ENFF al desarrollar cursos en colaboración con espacios universitario, era que si este equilibrio no se cuida y garantiza en la CPP es muy habitual que se generen diferentes desequilibrios que afectan al desarrollo de la propuesta. Otro de los aprendizajes que se tuvo en cuenta de la experiencia del MST y de la ENFF era que cuando la presencia del movimiento campesino es limitada en los territorios, es importante que en la CPP se garantice esa presencia, para fortalecer la perspectiva agraria del proceso formativo y su vínculo con el sector agrario y con el movimiento campesino en los territorios.

Tras su conformación, la CPP trabajó intensamente durante los meses de junio y julio de 2015 para terminar de definir la estrategia política, la metodología pedagógica y los objetivos del curso, y así poder finalizar el diseño y preparación del curso para su puesta en marcha. Tal y como se recoge en los registros de aquellas primeras reuniones, la estrategia definida fue “formar/organizar/articular sujetos y procesos que desde diferentes ámbitos trabajan para construir soberanía alimentaria desde una perspectiva territorial y de investigación, para revitalizar el sector agrario y fortalecer la construcción del movimiento campesino vasco Etxalde”. En la siguiente tabla se recogen los objetivos que finalmente fueron definidos, partiendo de los objetivos que ya habían sido trabajados por el equipo motor en las fases anteriores.

Tabla 23. Objetivos del curso Baserritik Mundura.	
Objetivo general	
Ampliar los espacios de formación, investigación y debate para el fortalecimiento de la agenda emancipadora de la soberanía alimentaria entre los diversos actores sociales e institucionales implicados en su implementación.	
Objetivos específicos	
Fortalecer el sector agrario y las organizaciones campesinas vascas, a través de la formación, la investigación y la ampliación de alianzas con diferentes sectores sociales, desde una perspectiva crítica e internacionalista.	
Formar a 25 personas en soberanía alimentaria y agroecología a través de principios y metodologías de Educación Popular, que caracterizan a los procesos de formación de La Vía Campesina.	
Vincular los procesos de investigación desarrollados desde el curso con prioridades de investigación identificadas por el movimiento campesino vasco y con procesos sociales y/o institucionales relacionados con la implementación de la soberanía alimentaria y la agroecología en Euskal Herria.	
Promover que un número creciente de organizaciones, agentes sociales e instituciones comprendan la integralidad del enfoque de soberanía alimentaria y la importancia de construir alianzas para su implementación.	
Potenciar la construcción de conocimiento y accionar críticos, proporcionando herramientas para el análisis del modelo agroindustrial globalizado y sus interconexiones con diferentes sistemas de dominación (capitalismo, patriarcado, etc.) identificando sus consecuencias sociales, políticas, económicas, culturales y ecológicas en el territorio vasco.	

Fuentes: Elaboración propia a partir de documentos internos.

La CPP en aquellos dos meses también tuvo que retomar el contacto y terminar de conformar y elaborar propuestas de trabajo para activar al equipo docente. Además tuvo que planificar y coordinar cuestiones que no estaban contempladas inicialmente y que abarcaban diferentes tareas: algunas de ellas estaban vinculadas a cuestiones agrarias, otras a cuestiones institucionales-universitarias, otras a aspectos pedagógicos y metodológicos, y otras más logísticas, para lo cual la CPP se estructuró en tres grupos de trabajo diferentes y una secretaria operativa. Tanto la estructura organizativa definida para el desarrollo del curso como los consensos de las diferentes discusiones y debates mantenidos en esta última fase del diseño están recogidos en la Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso, que como veíamos en capítulos anteriores, también es un elemento característico de los procesos de formación desarrollados por el MST/ENFF, profundizaremos sobre todo ello en los siguientes apartados.

En este momento nos parece importante destacar que tanto el proceso elaboración de este documento (PPP) como el resto de documentos y materiales elaborados para la difusión y puesta en marcha del curso (fechas y estructura del curso alternando etapas de Tiempo Universitario- Tiempo Comunitario y escalonamiento de las asignaturas por etapas, tríptico, información de difusión ampliada, etc.), fueron construidas de forma colectiva a partir de propuestas elaboradas desde la CPP que se iban contrastando y mejorando con los aportes realizados por el equipo docente. De esta forma, se trató de implicar al profesorado durante el diseño y construcción de la propuesta en su conjunto y no solamente en la construcción de su asignatura como tratamos de explicar a continuación.

Por ello, durante esta última fase de diseño de la propuesta, ya era necesario terminar de definir y poner en marcha al equipo pedagógico completo (CPP+ Equipo docente). Partiendo de las propuestas y contactos que se habían ido haciendo con profesorado por el grupo motor durante las fases previas (incluso parte del profesorado ya había participado en mayo de 2014 en aquel seminario de contraste de la propuesta inicial celebrado en Zerain), la CPP convocó a las personas que finalmente ratificaron su compromiso para conformar el equipo docente del curso a un primer seminario pedagógico en julio de 2015.

Se trataba de un equipo docente heterogéneo, que finalmente estaba conformado por 20 personas que procedían de diferentes ámbitos (académico, social, agrario, sindical, etc.) y que en muchos casos no se conocían entre sí, siendo importante matizar que 7 personas de la CPP también formaban parte del equipo docente en su primera edición. En aquel primer seminario pedagógico además de realizar dinámicas de presentación y recogida de expectativas, se hizo un breve recorrido histórico de la iniciativa hasta ese momento, se explicó y recordó la propuesta y concepción pedagógica y metodológica del curso (tomando como base la propuesta definitiva construida a partir de los aportes recogidos en Zerain), las fechas propuestas para el desarrollo del curso, se explicó la propuesta de trabajo que se les hacía a las personas docentes organizadas en parejas pedagógicas (tratando de que los perfiles que conformasen cada pareja fueran complementarios en relación a su perspectiva formativa y ámbito de procedencia, género, idioma, etc.), y se dejó un tiempo para que cada pareja pedagógica pudiera conocerse y hacer aportes a la propuesta de trabajo planteada.

Los debates y aportes realizados durante aquel primer seminario pedagógico fueron muy importantes para activar al equipo docente, validar las fechas del curso y la propuesta de trabajo recogiendo sus aportes, conocer sus expectativas y definir su nivel de compromiso para la construcción y puesta en marcha del curso. También fue importante para definir conjuntamente que, teniendo en cuenta la heterogeneidad del equipo docente y el carácter novedoso del curso en cuanto a su metodología pedagógica, era necesario realizar un trabajo previo a la puesta en marcha del curso y durante el desarrollo de la primera edición a través de una serie de *Seminarios Pedagógicos* para: a) formar al equipo docente en metodologías de educación popular y de investigación acción participativa; b) conseguir una comprensión global de la propuesta pedagógica del curso para que el aporte de cada asignatura guardase coherencia con el conjunto de la propuesta tanto en su enfoque, como en contenidos y metodologías empleadas, tratando de evitar solapamientos y repeticiones; c) acordar y trabajar de forma colectiva la estructura y elaboración de las guías didácticas; d) y terminar de definir los contenidos y la metodología de las sesiones de las 10 asignaturas de forma escalonada, para tratar de adecuarlas a las demandas del proceso pedagógico y de las investigaciones que finalmente definieran y pusieran en marcha los NTs durante el curso. Concretamente se realizaron 7 Seminarios Pedagógicos: 4 antes del arranque del curso y 3 durante su desarrollo, uno en cada Tiempo Comunitario.

En septiembre de 2015, la CPP sumó a sus tareas la definición del proceso de selección y matriculación del alumnado y la estrategia de difusión del curso. Teniendo en cuenta la estrategia del curso se terminaron de definir los perfiles diana, es decir las personas y colectivos a los que se dirige esta propuesta de forma prioritaria. En los documentos de difusión se alude a ello de la siguiente forma:

Para favorecer el encuentro, el diálogo y la construcción de alianzas entre diferentes procesos y sujetos del ámbito rural o urbano, el curso está dirigido especialmente a: **a) Baserritarras y personas en procesos de instalación en el sector agrario en Euskal Herria; b) Militantes, activistas y personas liberadas de organizaciones y movimientos sociales:** sindicatos agrarios y movimiento campesino vasco, sindicatos obreros, organizaciones de la economía social y solidaria, redes y grupos de consumo alternativo, ONGD, colectivos y redes feministas y juveniles, etc.; **c) Personas que trabajan en las administraciones públicas:** con responsabilidades sobre aspectos vinculados con la Soberanía Alimentaria (ordenación del territorio, desarrollo rural, desarrollo económico local, etc.); **d) Estudiantes Universitarios/as y de Escuelas Agrarias** con interés en profundizar en la perspectiva de la Soberanía Alimentaria y la Agroecología; **e) Personas con voluntad de participar activamente en la práctica de la Soberanía Alimentaria** desde diferentes ámbitos: económico-social, consumo, economía social y solidaria, finanzas éticas, educación, comunicación, agencias y asociaciones de desarrollo rural, etc. (Documento difusión Baserritik Mundura. Negritas en el original).

Teniendo en cuenta los perfiles a los que se dirigía la formación y que era una propuesta formativa novedosa en el contexto vasco, se dedicaron muchos esfuerzos a divulgar la propuesta, tanto en euskera como en castellano, a través de entrevistas de radio, artículos de prensa, charlas y se elaboraron dos tipos de documentos donde se explicaba de forma resumida la propuesta y sus principales características (tríptico e información de difusión ampliada)³⁰⁹ que se divulgaron de forma virtual y en papel. Al definir la estrategia de difusión la CPP también consideró oportuno modificar el título que se había barajado inicialmente³¹⁰ para hacerlo más atractivo. Finalmente el título definido para la puesta en marcha del curso fue *Baserritik Mundura. Gure elikaduren etorkizuna jokoan. Elikadura burujabetza eta agroekologia kurtsoa// Del caserío al mundo: el futuro de nuestra alimentación en juego. Curso de Soberanía Alimentaria y Agroecología*³¹¹.

Tal y como decíamos al inicio del apartado la descripción de las diferentes fases de construcción y diseño de la propuesta del curso permiten identificar los principales aspectos para responder una de las preguntas que buscamos responder en este capítulo: **¿Qué elementos dotan a este curso de identidad propia y diferenciada respecto a otros cursos del ámbito universitario vasco?** A continuación recopilamos de forma sintetizada los principales aspectos o elementos identificados que contribuyen a responder esta pregunta.

El primer aspecto a destacar es que se trata de una construcción conjunta entre una organización sindical agraria vasca que forma parte de LVC (EHNE-Bizkaia), y un grupo de investigación de un instituto universitario (*Grupo de investigación Cooperación Crítica y Movimientos sociales del Instituto Hegoa*). Ambos tras colaborar en actividades de formación e investigación deciden juntar sus capacidades y saberes, y ponerlos en diálogo desde una lógica horizontal y colaborativa, desarrollando un proceso de investigación-acción para responder conjuntamente a una necesidad de formación universitaria detectada por EHNE-Bizkaia. Considerando al sindicato agrario impulsor de la propuesta y al movimiento campesino vasco, como sujeto de conocimiento de forma transversal en todo el proceso.

³⁰⁹ Disponibles en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1699/triptikoa_web_hegoa.pdf (tríptico) http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1685/infoweb_Curso_Soberania_Alimentaria_Hegoa-ETXALDE-EHNEBiz_cast.pdf (documento de difusión ampliada)

³¹⁰ El título definido en la propuesta inicial era *Curso Especializado en Soberanía Alimentaria y Agroecología: propuesta y práctica emancipadora*.

³¹¹ Como decíamos al inicio del apartado para facilitar la lectura durante todo el trabajo haremos referencia a esta experiencia de forma abreviada como “Baserritik Mundura”

Por tanto un segundo aspecto diferenciador de esta propuesta de formación e investigación universitaria es que trata de cubrir un vacío en la oferta universitaria vasca, pero no surge por una iniciativa académica. Como decíamos anteriormente, el proceso de construcción y diseño de la propuesta formativa se inició en el año 2012 cuando el sindicato EHNE-Bizkaia trasladó su preocupación a Hegoa, por la ausencia de ofertas formativas en materia de soberanía alimentaria y agroecología en el ámbito universitario vasco, proponiendo pensar y diseñar conjuntamente una propuesta de formación universitaria, que permitiera que todas aquellas personas que quieran formarse e investigar en estas temáticas puedan hacerlo con una titulación reconocida por una institución universitaria.

Un tercer aspecto que marca la identidad de este curso es que se trata de una apuesta por la democratización del conocimiento y de la universidad pública. Una de las preocupaciones que ha estado presente desde el inicio, era poner en marcha un curso accesible económicamente. Durante la fase de diagnóstico se habían identificado que el precio de algunas propuestas de posgrado en agroecología y soberanía alimentaria surgidas en los últimos años a nivel estatal, tenían precios elevados, evidenciando una tendencia hacia la especialización profesional, y en cierto sentido una tendencia academicista y elitista de este tipo de formaciones.

Unido a lo anterior un cuarto aspecto diferenciador de esta experiencia es que se decidió que fuera un *curso de extensión universitaria* y no una titulación oficial de posgrado (título propio de especialización o experto/a universitario, máster o doctorado) para tener mayor flexibilidad en cuanto a los requisitos de acceso tanto para el alumnado como para el profesorado, y también contar con mayor flexibilidad en cuanto al método pedagógico y organizativo del curso³¹². Efectivamente las limitaciones que suponía la “oficialidad” del curso comprometían criterios definidos como prioritarios y la propia coherencia de la propuesta en su conjunto. Se consideró prioritario que los requisitos de acceso y método organizativo favorecieran el acceso de perfiles de alumnado que normalmente quedan excluidos de este tipo de formaciones universitarias por sus condiciones o ritmos de vida, o por no tener una titulación que les permita acceder a

³¹² A pesar de que los estudios de posgrado presentan una mayor flexibilidad por ser iniciativas impulsadas por universidades y grupos de investigación que no están sujetas a reglamentos educativos de aplicación en todo el territorio estatal y autonómico. Los criterios de calidad establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a la hora de acreditar los programas oficiales de posgrado exigen entre otras cosas que el profesorado de estos títulos reúna un nivel de cualificación académica y de actividad docente e investigadora adecuados, y esta cuestión, entre otras cosas, impide la participación de profesorado no académico en este tipo de titulaciones. Por otro lado, a pesar de que los títulos propios de posgrado de cada universidad tienen cierta flexibilidad para aplicar estos criterios en relación al profesorado, las universidades establecen otros criterios como el de un alto porcentaje de la financiación de la formación proceda de las matriculas del alumnado o que el alumnado cuente con una titulación universitaria previa para poder realizar un posgrado.

este tipo de formaciones³¹³. Además, en coherencia con la perspectiva epistemológica plural del curso, basada en el diálogo de saberes, también era fundamental garantizar que el profesorado del curso combinase perfiles académicos con perfiles agrarios, baserritarras y otros perfiles profesionales.

Por todo ello, un quinto aspecto diferenciador vinculado al anterior y en relación al profesorado es la forma de trabajo de la CPP con el equipo docente, en la propuesta de organizar al profesorado como un colectivo más del curso (equipo docente) y el papel protagónico que se ofreció y posibilitó al profesorado desde la fase de diseño y durante el desarrollo de la primera edición. Consideramos que éste también es un aspecto diferencial de esta propuesta formativa en relación a otros cursos universitarios de posgrado en el País Vasco.

Un sexto aspecto a destacar es la perspectiva de investigación del curso y su forma de entender la construcción de conocimiento. La soberanía alimentaria y la agroecología plantean el reto de generar propuestas de formación e investigación contrahegemónicas, capaces de conjugar el pensamiento científico crítico, la educación popular, la formación política, la epistemología feminista, el pensamiento interseccional, y la investigación aplicada e implicada con el fortalecimiento de procesos emancipadores presentes en la realidad territorial. La combinación de perspectivas epistemológicas teórico-prácticas que el curso plantea, permite realizar análisis críticos de la realidad territorial con el objetivo de generar actuaciones para transformarla, y en dichos procesos producir conocimiento colectivo relevante para la transformación social contrahegemónica. En ese sentido, el curso plantea que es fundamental analizar críticamente el sistema agroalimentario hegemónico y cómo se territorializa en cada lugar (de forma material e inmaterial), pero también es fundamental analizar críticamente las alternativas que tratan de construir un sistema agroalimentario contrahegemónico. Por todo ello, la perspectiva de investigación que propone este curso se caracteriza por generar diálogo entre diferentes saberes (baserritarras, feministas, populares, teóricos, prácticos, etc.), construir conocimiento colectivo, enfatizar la generación de procesos más que la obtención de resultados y generar propuestas de investigación-acción acordes con la visión agroecológica. Además, al ser una propuesta de formación universitaria construida conjuntamente con EHNE-Bizkaia y el movimiento campesino vasco Etxalde, trata de responder a las necesidades de

³¹³ Como es el caso de muchas personas baserritarras y de muchas personas jóvenes que realizan los cursos de formación agroecológica que ofrece el sindicato anualmente, o alumnado egresado de las escuelas agrarias que tiene una titulación técnico-profesional, pero no cuentan con una titulación universitaria (grado, diplomatura o licenciatura).

investigación identificadas por estas dos organizaciones sociales agrarias, ofreciendo un listado de prioridades de investigación definido por las mismas, fomentando que los procesos de investigación que se desarrollen, consideren y se vinculen a estas prioridades. Profundizaremos sobre todo ello en los siguientes apartados.

Un séptimo aspecto diferenciador de esta propuesta formativa es su perspectiva articuladora y territorial, cuestiones que son transversales y se trabajan a través de aspectos y contenidos teóricos, prácticos, metodológicos y organizativos que integran la propuesta. De esta forma el curso busca que la soberanía alimentaria trascienda el ámbito agrario para ser entendida como un asunto del conjunto de la ciudadanía fomentando el fortalecimiento y organización de sujeto crítico transformador. Efectivamente, la universidad pública también puede ser una institución aliada en este sentido y los procesos de formación e investigación que promueve pueden propiciar de diferentes formas el encuentro, el diálogo, el trabajo conjunto, el reconocimiento, la construcción de alianzas y la articulación de diferentes ámbitos, sujetos colectivos y agentes sociales e institucionales para fortalecer las iniciativas que están en marcha, y poder avanzar en la construcción colectiva de la soberanía alimentaria en Euskal Herria.

Un octavo aspecto que marca la identidad de esta propuesta formativa universitaria es que tiene un enfoque pedagógico multidimensional, acorde con una concepción y práctica educativa emancipadora que procede del saber popular y campesino, coherente con la integralidad de las transformaciones que plantean la soberanía alimentaria y la agroecología. Para ello, como se ha señalado anteriormente, su metodología pedagógica y organizativa se inspira y trata de adaptar a la realidad vasca elementos y principios político pedagógicos que caracterizan los procesos de formación política y agroecológica de LVC.

Por todo ello, podemos afirmar que los aspectos que dotan de identidad propia y diferenciada a esta propuesta formativa radican tanto en el *qué* (formación e investigación en soberanía alimentaria y agroecología en el ámbito universitario vasco), en el *quiénes* (organizaciones impulsoras, colaboradoras así como en los perfiles del profesorado y del alumnado a los que va dirigido), pero fundamentalmente en el *cómo*, *en la forma* en la que ha sido construido a través de un proceso de investigación-acción que ha propiciado el intercambio de aprendizajes y experiencias desarrolladas en diferentes contextos. Así como por cuidar la horizontalidad en el diálogo de saberes agrarios-académicos, sur-norte y rural-urbano durante todo el proceso. Efectivamente, la lógica colectiva e internacionalista con la que se ha ido tejiendo el proceso y su primera

edición, ha sido un aspecto fundamental para que Baserritik Mundura sea una propuesta formativa con identidad propia y diferenciada en el ámbito universitario vasco.

En el siguiente apartado abordamos cómo los propósitos e intencionalidades que fueron definidos en la fase de diseño, y que fueron conformando su identidad propia y diferenciada, se reflejan en su estructura organizativa y en la metodología pedagógica empleada para el desarrollo de su primera edición. Además, describimos y analizamos las innovaciones organizativas y pedagógicas realizadas en esta experiencia, para adaptarla a las necesidades y particularidades del contexto vasco y los objetivos de esta propuesta formativa concreta, entendiendo que se trata de una propuesta formativa en construcción permanente, que cuestiona y se cuestiona, que transforma y se transforma en su caminar.

4. La propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura: una propuesta en construcción permanente.

Al iniciar el proceso de diseño de la propuesta formativa de Baserritik Mundura se decidió que un aspecto fundamental era conocer directamente e intercambiar aprendizajes con experiencias exitosas de formación campesinas desarrolladas en otros contextos. Siendo conscientes de que no existen “recetas metodológicas” sino ejemplos inspiradores y cada realidad, cada proceso, tiene que explorar sus planteamientos metodológicos y pedagógicos, y construir sus propuestas formativas propias y específicas.

Desde esta premisa, tal y como tratamos de describir y analizar a lo largo de este trabajo de investigación, la propuesta metodológica y organizativa de Baserritik Mundura se inspira y adapta a la realidad vasca elementos metodológicos y principios político pedagógicos que caracterizan los procesos de formación política y agroecológica de LVC en la Región Sudamérica. Concretamente para su diseño y puesta en marcha se ha tomado como referencia principal la metodología pedagógica de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil³¹⁴.

³¹⁴ Tal y como se explica detalladamente en capítulos anteriores (capítulo 3) el MST a lo largo de su historia ha disputado sentidos y prácticas educativas confrontando el modelo educativo hegemónico, construyendo con sus aciertos y límites, experiencias educativas alternativas basadas en una matriz formativa integral, campesina y popular, y en una concepción de educación, de escuela y de universidad contrahegemónicas. La ENFF del MST es una de estas experiencias con proyección internacional y por ello queremos conocer y analizar empíricamente su experiencia pedagógica en este proceso de investigación (capítulo 4 y 5).

Dedicamos este apartado a analizar cómo ha sido ese proceso y cuáles han sido los principales elementos de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura en su primera edición, tratando de responder las siguientes preguntas **¿Qué elementos de las experiencias analizadas de la ENFF en los capítulos 4 y 5 fueron incorporados y adaptados a la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura? ¿Qué innovaciones organizativas y pedagógicas fueron desarrolladas en su primera edición para adaptarla a las necesidades y particularidades del contexto agroalimentario vasco?**

Tal y como veíamos en capítulos anteriores, LVC plantea que la agroecología es el camino para avanzar hacia la soberanía alimentaria y la transformación social y personal desde la producción y consumo de alimentos. Las propuestas de LVC, partiendo de la defensa de los territorios y la alimentación como derecho fundamental de los pueblos y no como mercancía, cuestionan y plantean la necesidad de transformar muchas dinámicas que se dan en el resto de ámbitos sociales y económicos, y en múltiples niveles o dimensiones de la vida. Es decir, trascienden el ámbito agrario y plantean la necesidad de generar transformaciones integrales y multidimensionales.

Por tanto, uno de los aprendizajes del trabajo de campo en Brasil y del proceso colectivo de diseño descrito en el apartado anterior, fue que construir una propuesta de formación con contenidos agroecológicos y de soberanía alimentaria en el espacio universitario vasco era un paso importante. Pero además, construir una propuesta de formación e investigación en soberanía alimentaria y agroecología desde la perspectiva aportada por las organizaciones de LVC implica desafíos más profundos, entre ellos que la metodología de la formación sea coherente con la integralidad de las transformaciones personales y colectivas que supone el enfoque de la soberanía alimentaria y la agroecológica.

Por ello, durante el proceso de diseño y construcción de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura se decidió asumir el desafío colectivo de experimentar e incorporar un método pedagógico integral, multidimensional, que contemplase las múltiples dimensiones formativas de las personas tomando como base el acumulo pedagógico de otras organizaciones de LVC. *Lo metodológico no es neutral, lo metodológico es político, la forma forma*, estas ideas han resonado recurrentemente en los espacios y procesos en los que he participado en Brasil durante el trabajo de campo. Y también han sido varias veces repetidas durante el desarrollo de la primera edición de Baserritik Mundura, especialmente por Janaina Stronzake, militante del MST y profesora de la

ENFF que ha participado y colaborado con la puesta en marcha del curso Baserritik Mundura integrando la Coordinación Político Pedagógica (CPP).

4.1. Una forma diferente de concebir y construir el curso: el método de los principios.

En primer lugar, consideramos importante destacar que, más allá de incorporar y adaptar este o aquel elemento metodológico, lo que se incorporó durante la fase de diseño y puesta en marcha de Baserritik Mundura fue una *forma* diferente de concebir y construir el curso, una forma integral y holística de entender la educación y la práctica educativa. Esto supuso un cambio de perspectiva dejando de pensarlo como un curso al uso (un curso convencional), para pasar a pensarlo y construirlo como un *proceso pedagógico colectivo* para todas las personas que participasen en él. Para ello, y aprendiendo del acúmulo pedagógico de la ENFF/MST y de LVC, lo que Baserritik Mundura incorpora y adapta a la realidad vasca no es un método pedagógico concreto o específico, sino el *método de los principios* (pedagógicos, filosóficos y organizativos).

Tal y como veíamos en capítulos anteriores, una de las cuestiones que caracteriza los procesos de formación política y agroecológica de LVC es que asumen y se construyen tomando como base el método de los principios. Se trata de un método pedagógico que no es fijo, es un método dinámico, su naturaleza es dialéctica, cada realidad va interaccionando con los principios y va generando nuevas síntesis metodológicas y organizativas. Esto explica que en muchas experiencias de formación política y agroecológica (escuelas, cursos, seminarios, etc.) desarrolladas por organizaciones que forman parte de LVC se puedan identificar elementos metodológicos y principios político pedagógicos comunes o transversales pero que se concretan de forma diferenciada en cada experiencia, generando sus propias síntesis metodológicas, conformando lo que algunas autoras han denominado *pedagogía campesina emergente y diversa* (Batista, 2014; Rosset, 2015). Efectivamente la construcción de cada curso dependerá de múltiples determinantes y mediaciones protagonizadas por los equipos pedagógicos y los agentes sociales implicados en su desarrollo, así como de las particularidades del contexto agroalimentario local.

Asumir una serie de principios comunes en los procesos de formación impulsados por organizaciones de LVC permite construir unidad respetando la diversidad. De esta forma a pesar de existir principios comunes cada proceso será único, tendrá sus contradicciones y ritmos. Tal y como señalaba Janaina Stronzake durante la primera edición de Baserritik Mundura:

“La diversidad de la ejecución de las acciones con la unidad de principios aporta riqueza a los procesos de formación de LVC. El rigor al mantener los principios en cada realidad histórica y geográficamente distinta, genera nuevas síntesis pedagógicas. Cada realidad va construyendo su propuesta pedagógica de forma diferenciada en base a principios comunes y añade los que considera necesarios para su contexto, por ello en cada realidad la propuesta pedagógica que guía los procesos de formación de LVC se concreta de una forma diferente, pero siguiendo los mismos principios que permiten globalizar la lucha y globalizar la esperanza” (registro de campo, 27 de octubre de 2016).

Teniendo estas consideraciones presentes, podemos afirmar que algunos elementos metodológicos y principios político pedagógicos que están presentes en Baserritik Mundura son comunes a otras experiencias de formación desarrolladas por la ENFF, el MST o LVC en colaboración con universidades o instituciones educativas oficiales, pero en Baserritik Mundura se concretan de una forma particular y diferenciada. Algunos de estos principios son: a) la organicidad; b) la organización del curso en *sistema de alternancia (Tiempo Universidad-Tiempo Comunidad)*; c) el diálogo de saberes e intercambio horizontal de experiencias como procesos primordiales de construcción de conocimiento; d) que todos los tiempos y espacios del curso sean entendidos y construidos como formativos; e) la praxis como principio pedagógico transversal, el transformarse transformando; f) la incorporación de la dimensión formativa de la mística; g) el internacionalismo como principio filosófico transversal; h) el acompañamiento íntegro del proceso pedagógico por una Coordinación Político Pedagógica (CPP).

Efectivamente Baserritik Mundura es un proceso de formación que nace y se inspira en el acumulo pedagógico de los movimientos sociales de LVC, por ello ha definido y construido su propuesta pedagógica tomando como base y adaptando a su realidad una serie de principios comunes con otros procesos de formación de LVC, añadiendo otros que se han considerado necesarios dadas las particularidades del contexto donde se está construyendo. En la siguiente tabla se recogen los principios filosóficos, organizativos y pedagógicos en base a los cuales se puso en marcha la experiencia de Baserritik Mundura.

Tabla 24. Principios de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura.

Principios filosóficos
<ul style="list-style-type: none"> • Formación para la transformación social: enraizada en el territorio, dirigida a la acción, abierta a lo nuevo. • Formación como proceso permanente de transformación humana, transformación de las diferentes relaciones de opresión (clase, género, edad, formación, idioma, rural/urbana, racial/colonial, etc.), formación para la emancipación personal y colectiva. • Formación para la cooperación y colaboración horizontal de diferentes saberes, todos útiles, necesarios complementarios. • Formación integral, dirigida a las diferentes dimensiones de la persona (lo cognitivo, ideológico, emocional, espiritual, físico, creativo, relacional, etc.), en todos los espacios y momentos del curso.
Principios organizativos
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de una estructura organizativa colectiva que mueve el proceso (Organicidad) • Diversidad y Equilibrio en los equipos de trabajo y coordinación (género, edad, agro/academia, idioma, formación). • Coordinación y planificación colectiva. • Reparto de tareas y responsabilidades colectivas. • Respeto a las decisiones colectivas. • Vinculación con el movimiento por la soberanía alimentaria. • Acompañamiento político pedagógico del proceso formativo. • Evaluación procesual crítica y autocrítica (individual, colectiva y del proceso en su conjunto).
Principios pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> • La alternancia de tiempos y espacios formativos (organización del proceso en sistema de alternancia TU-TC). • Relación dialéctica entre práctica-teoría-práctica. • Horizontalidad y combinación metodológica entre procesos de diálogo de saberes, investigación-acción, educación popular, producción de conocimiento colectivo, profundización teórica. • Contenidos formativos socialmente útiles y que fortalezcan los procesos que impulsan diferentes agentes sociales por la soberanía alimentaria en el territorio. • Construcción de vínculos entre el proceso educativo y el movimiento por la soberanía alimentaria en EH. • La autoorganización colectiva de las personas participantes, promoviendo la cogestión colectiva del curso, como parte de la experiencia formativa (enfoque de sujetos) • Intencionalidad educativa integral. Todo lo que hacemos y cómo lo hacemos es formativo, todos los espacios y tiempos del curso son oportunidades de formación. • Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente. • Actitud y habilidad para la investigación, articulación y dinamización de procesos participativos para avanzar en la construcción de soberanía alimentaria en los territorios de Euskal Herria. • Combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales.

Fuentes: Elaboración propia a partir de documentos internos.

En los siguientes apartados pasamos a describir y analizar de qué forma se concretaron estos principios en la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura en su primera edición. Es decir, de qué forma tanto su estructura organizativa, como su metodología pedagógica incorpora y adapta estos principios a un curso universitario de posgrado desarrollado en el País Vasco. También se describen las innovaciones organizativas y pedagógicas realizadas en esta experiencia concreta teniendo en cuenta las especificidades del contexto vasco, así como la estrategia y los objetivos definidos para Baserritik Mundura.

Antes de pasar a ello, consideramos necesario recordar que la perspectiva dialéctica no solo es necesaria para entender y analizar cómo cada realidad y proceso formativo interactúa con los principios generando nuevas síntesis metodológicas. La perspectiva

dialéctica también es necesaria para entender la propuesta pedagógica en su totalidad. Aunque a continuación con una finalidad explicativa y analítica abordemos con mayor profundidad algunos aspectos de la misma, la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura consiste en un conjunto de componentes metodológicos y humanos, y sus interacciones en este proceso concreto. Por tanto, la propuesta pedagógica tiene sentido en su conjunto, no puede comprenderse desde una perspectiva fragmentadora, ni analizarse como una suma de componentes metodológicos descontextualizados del proceso en el que ha sido construida.

4.2. Construcción de ambiente educativo, dimensiones pedagógicas y acompañamiento político pedagógico.

Uno de los aprendizajes de las experiencias analizadas de la ENFF que se tuvo presente en el proceso de construcción y puesta en marcha de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura, fue la importancia de cuidar e intencionalizar la integralidad del proceso pedagógico en su conjunto, tratando de que todas las personas participantes se sintieran *sujetos* de la construcción y desarrollo del proceso. Es decir, la importancia de *construir ambiente educativo* tomando como base para la construcción del mismo, los principios definidos (ver tabla 24).

Efectivamente esto requiere ir más allá de construir un programa de contenidos agroecológicos, introducir dinámicas grupales en la metodología de las sesiones, o visitar experiencias en los territorios. En Baserritik Mundura utilizamos la noción de ambiente educativo construida por el MST, una metodología organizativa de los procesos de aprendizaje (en este caso de un curso) que combina diferentes tipos de actividades con actitudes y formas de estar de la colectividad para con las personas y de éstas para con la colectividad. De esta forma, el principio es que cada persona tiene responsabilidades con el conjunto, y el conjunto tiene responsabilidades con cada persona. Esto es más difícil de explicar que de sentir, o percibir cuando formas parte de un curso o escuela que adopta esta metodología educativa, que como veíamos anteriormente (capítulos 3, 4 y 5), se puede desarrollar de diferentes formas y en diferentes espacios y contextos. Tomando como referencia las experiencias de la ENFF analizadas, podemos decir que requiere un trabajo y planificación colectiva previa para intencionalizar pedagógicamente: la forma de organizar el curso; los diferentes espacios y tiempos del proceso formativo y las relaciones sociales que esta forma genera para trabajar diferentes dimensiones formativas; así como, desarrollar la perspectiva y capacidad de aprovechar y potenciar las diferentes situaciones de aprendizaje que surjan en el desarrollo del proceso. Tal y como señalábamos anteriormente esto se refleja en

una forma característica de concebir el proceso formativo, que se plasma en su estructura, en su metodología pedagógica y en la *forma* de organizarlo y organizar a sus protagonistas para ponerlo en movimiento. En los siguientes apartados, describimos y analizamos cómo se hizo ésto en la primera edición de Baserritik Mundura.

Como decíamos anteriormente, una de las herramientas identificadas por el MST y por LVC para construir ambiente educativo y dar intencionalidad pedagógica a todos los momentos y espacios del proceso formativo es el *acompañamiento político pedagógico*, siendo muy importante que exista un colectivo de personas al que se llama Coordinación Político Pedagógica (CPP) que asuma esa tarea. Tal y como se refleja en la tabla 24, en Baserritik Mundura, se asumió el acompañamiento político pedagógico como un *principio organizativo* y también se decidió en su fase de diseño y construcción que este acompañamiento se realizase de forma colectiva a través de una Coordinación Político Pedagógica (CPP).

Como señalábamos en el apartado anterior, la CPP se conformó en la última fase de diseño de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura y se decidió que fuera una CPP amplia compuesta por 12 personas de diferentes perfiles agrarios y universitarios por las necesidades y volumen de trabajo que requería la puesta en marcha del curso. Además, se consideró que era un espacio formativo más del curso, importante para aquellas personas que además de estar en la CPP eran docentes de algunas asignaturas, y no conocían la metodología pedagógica que se estaba empleando. También se definió durante la primera edición que la CPP fuera la instancia colectiva, el espacio donde se toman las decisiones que afectan al proceso pedagógico, aunque es necesario matizar que también se definió que las decisiones de carácter institucional deberían ser tomadas junto a las direcciones institucionales de las organizaciones impulsoras del curso (Hegoa y EHNE-Bizkaia).

Para esa última fase de diseño de la propuesta pedagógica se consideró necesario crear una pequeña estructura y un reparto de tareas dentro de la CPP, trabajando de forma colectiva y articulada a través de una secretaria técnica, que se encargaba de la parte más operacional, y tres coordinaciones: una *coordinación agraria*, para garantizar el vínculo con el mundo agrario vasco; una *coordinación institucional*, para mantener el vínculo con el mundo institucional y académico/universitario oficial; y una *coordinación pedagógica*, para trabajar las cuestiones metodológicas y pedagógicas, además de ir construyendo el vínculo y materiales junto al *equipo pedagógico* (*parejas pedagógicas* de cada asignatura). Tras arrancar la primera edición del curso, la

estructura de la CPP fue cambiando por diversos factores, fue reduciendo su número de componentes y se fue feminizando, por lo que podemos decir que para la preparación del proceso la CPP estaba conformada por 12 personas (7 mujeres y 5 hombres), quedando conformada por 8 personas (7 mujeres y 1 hombre) para el acompañamiento directo y continuo del desarrollo de la primera edición.

Como analizaremos en el último apartado, por diversos factores el acompañamiento realizado por la CPP durante la primera edición tuvo sus aciertos y sus límites. Pero en cualquier caso, la diversidad de perfiles que aglutinaba la CPP en cuanto a tipo de formación, edad, idioma, trayectoria, experiencias, estilos comunicativos, niveles de implicación y reparto de funciones y tareas, fue muy importante para garantizar la complementariedad y dedicación que la puesta en marcha del proceso requería.

Pero *¿Cómo se hizo el acompañamiento político pedagógico durante la primera edición de Baserritik Mundura?* Tomando como base el acumulo pedagógico de otras organizaciones que lo utilizan en sus procesos de formación, especialmente el acúmulo del MST y de la ENFF, las discusiones y evaluaciones realizadas por la CPP durante la primera edición, los documentos internos analizados y la vivencia del proceso en primera persona, podemos decir que en Baserritik Mundura se distinguen dos fases del acompañamiento: a) el acompañamiento de la preparación del proceso; b) el acompañamiento del desarrollo del proceso en base a los principios filosóficos, pedagógicos y organizativos acordados. En ambas fases hay que cuidar dos aspectos importantes: por un lado el acompañamiento del proceso político-organizativo y pedagógico; por otro lado el acompañamiento temático, de los contenidos del curso y de las investigaciones. En la siguiente tabla se recogen las funciones más importantes asumidas por la CPP tanto en la preparación como durante el desarrollo del curso en esta primera edición:

Tabla 25. Funciones de la CPP durante la primera edición de Baserritik Mundura

- Acompañar el curso y cuidar que siga los principios acordados.
- Garantizar la parte logística del curso, tanto para los Tiempos Universitarios (TUs) como para los Tiempos Comunitarios (TCs).
- Acompañar facilitar y dar respuestas a los procesos y demandas que surjan en los NTs, en las parejas pedagógicas y en las personas que orienten los procesos de investigación desarrollados por los NTs.
- Articular las diferentes dimensiones, lógicas y contenidos del curso para garantizar la coherencia del proceso.
- Recoger y revisar las valoraciones y propuestas que surjan para ir ajustando el curso en las diferentes etapas y en sus diferentes ediciones en la medida de lo posible.
- Garantizar el acompañamiento de los Núcleos Territoriales y de los procesos de investigación que desarrollen durante los TCs.
- Trazar una estrategia que garantice la sostenibilidad del proceso a medio y largo plazo.
- Intencionalizar pedagógicamente cada momento/espacio y aprovechar los acontecimientos, problemas, conflictos, que puedan surgir de manera formativa.

- Identificar y analizar colectivamente los momentos de bloqueo o parálisis que puedan surgir y construir propuestas para que el proceso formativo continúe avanzando.
- Garantizar el buen funcionamiento del proceso en su conjunto, la comunicación y la armonía de los diferentes colectivos que mueven el curso y la armonía del grupo en su conjunto.
- Garantizar que el proceso formativo mantenga su conexión con el movimiento social por la soberanía alimentaria y alcance los objetivos trazados.

Fuentes: Elaboración propia a partir de documentos internos.

Pero más allá de identificar y definir estas funciones de la CPP, las diferentes fases del acompañamiento y los diferentes aspectos a cuidar en cada una, desarrollar la primera edición de Baserritik Mundura ha servido para incorporar y empezar a adaptar desde la práctica este principio organizativo a este proceso. Los diferentes ejercicios de evaluación realizados han servido para identificar potencialidades, aprendizajes, límites y desafíos en ese sentido, que abordaremos en el último apartado del capítulo; pero también para empezar a debatir y construir colectivamente y desde la práctica *¿Qué significa acompañar el proceso político pedagógico de Baserritik Mundura?*

En base a ello tras la primera edición podemos decir que en Baserritik Mundura esta práctica educativa se entiende como una herramienta metodológica para: acompañar el movimiento real del proceso de formación y sus contradicciones a nivel individual y colectivo; conocerse y conocer a las personas que participan del curso; reflexionar dialécticamente sobre el proceso formativo y en colectivo con el grupo que lo realiza mientras se vive conjuntamente; impulsar el proceso de reflexión colectiva de lo que se hace durante el curso, pero sobretodo de la *forma en la que se hace*. Contribuye a comprender el pensar y el hacer, el proceso de apropiación de contenidos y la apropiación de los principios organizativos, pedagógicos y filosóficos asumidos. En definitiva posibilita reflexionar en cada momento sobre cómo avanza el proceso de formación que el curso emprende, pensarlo tanto individual como colectivamente.

Por tanto, no se trata de observar y evaluar el proceso de formación de otras personas como si no fuéramos parte de ese proceso. Tampoco consiste en controlar, fiscalizar o generar situaciones de dependencia. El acompañamiento directo y continuo tiene la función de politizar el proceso de aprendizaje que desencadena el curso, tratando que los diferentes tiempos educativos, las diferentes situaciones, incluso los imprevistos, las tensiones y conflictos lógicos que pueden surgir en el día a día, puedan ser aprovechadas y potencializadas como oportunidades de aprendizaje individual y colectivo.

Por otro lado, en Baserritik Mundura el acompañamiento pedagógico también se entiende como un acto político y afectivo ya que las relaciones pedagógicas se consideran relaciones personales y políticas. Quien acompaña cuida, está, observa, provoca dudas, sugiere, aprende, enseña, dinamiza, facilita, recuerda las decisiones colectivas, estimula la reflexión sobre las dificultades en el trabajo colectivo estimulando el abordaje colectivo de las tensiones y conflictos, y trabaja para integrar y dar respuesta a sugerencias, aportes, necesidades, y críticas que surjan del colectivo durante el desarrollo del proceso. La persona que acompaña es fundamentalmente una compañera, que también se forma aunque tenga un rol diferenciado y necesario en el proceso pedagógico colectivo. En definitiva acompañar quiere decir estar en movimiento de formación junto con otras personas. No hay recetas para ello, aunque hay habilidades que se desarrollan y se entrenan en la práctica de acompañamiento grupal (la observación y lectura del proceso, la escucha activa, la empatía, la crítica constructiva, la autocontención, la improvisación, la disposición corporal, son algunas de ellas).

Por todo ello, tal y como decíamos al inicio de este apartado, uno de los aprendizajes de las experiencias analizadas de la ENFF, que se tuvo presente durante el proceso de diseño y puesta en marcha de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura, fue la importancia de cuidar e intencionalizar la integralidad del proceso pedagógico en su conjunto. Tratando así, que todas las personas participantes se sintieran *sujetos* de la construcción y desarrollo del proceso, es decir la importancia de *construir ambiente educativo*. También vemos que se trata de una metodología organizativa y pedagógica que se construye en el cotidiano del curso, siendo una de las herramientas metodológicas que se decidió incorporar y adaptar al proceso de Baserritik Mundura.

En ese sentido, además *del acompañamiento político pedagógico del proceso a través de una CPP*, otra de las herramientas metodológicas que se decidió incorporar de las experiencias analizadas de la ENFF y adaptar a Baserritik Mundura fue la *definición colectiva de la Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso*. Desde el acúmulo pedagógico del MST, plasmar por escrito la PPP representa un acuerdo de partida que se asume de forma colectiva sobre el tipo de curso y la forma de desarrollarlo que se quiere poner en marcha. Es decir, a través de la PPP la CPP define conjuntamente un marco político, filosófico, conceptual, metodológico y pedagógico de partida, que en su desarrollo habrá que ir ajustando, evaluando y reconstruyendo junto a todos los sujetos que pasen a formar parte del proceso formativo. Veíamos en el apartado anterior que la PPP de Baserritik Mundura, partiendo de una propuesta trabajada por la CPP, fue

contrastada y ampliada con aportes del profesorado durante los primeros seminarios pedagógicos antes de la puesta en marcha de la primera edición del curso.

Para empezar a construir el ambiente educativo con el grupo que realizó la primera edición del curso, la CPP consideró importante enviar al grupo de estudiantes seleccionados la Propuesta Político Pedagógica (PPP), unos días antes del arranque del curso para que pudieran leerla previamente. El curso se inició del 21 al 24 de enero de 2016 en Zerain, el primer día se hizo una sesión inaugural donde estuvieron representantes de las organizaciones impulsoras y de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). El espacio estaba decorado con herramientas agrarias, cestas de mimbre, alimentos de temporada, semillas, flores y banderas de diferentes movimientos sociales y luchas locales e internacionales. La sesión inaugural se cerró con una mística preparada por la CPP donde también participó el profesorado que estaba presente. Aquella mística emocionó y generó un clima que muchas de las participantes no esperaban según las valoraciones recogidas posteriormente. Tras el café de bienvenida se realizó una serie de dinámicas de grupo para empezar a conocer y construirnos como sujeto colectivo del proceso, vivenciando así desde las primeras horas dimensiones formativas que iban a ser transversales a todo el proceso.

Posteriormente se dedicó un tiempo para subrayar las principales ideas de la Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso, pero aquel momento también tenía el objetivo de escuchar y recoger las reflexiones y sentires que había podido generar su lectura, ya que era un planteamiento de partida diferente a lo habitual. En el propio PPP se aludía a ello de la siguiente forma:

“Iniciamos la primera edición del *curso “Del Caserío al mundo: el futuro de nuestra alimentación en juego. Curso de Soberanía Alimentaria y Agroecología”* con mucha expectativa, ilusión y optimismo. Construir y poner en marcha este proceso ha sido un gran desafío colectivo, que en los últimos 4 años ha conseguido ir sumando personas al proceso de construcción [...] La intención, para quienes estamos en esta propuesta, es romper la concepción y formato de “curso” habitual. Sabemos que esto puede generar incertidumbre, inseguridad y cierto vértigo, pero estamos convencidas de que ese es uno de los desafíos de nuestro tiempo, atrevernos a ensayar nuevas formas de conocer (nos), formar (nos), investigar y transformarnos en los intentos de transformar la realidad” (*Propuesta Político Pedagógica Baserritik Mundura, 2016:1*)³¹⁵

Se insistió en que la metodología pedagógica de la propuesta era integral y vivencial, que durante el primer Tiempo Universitario iban a recibir mucha información y que

³¹⁵ Durante todo el capítulo citamos diferentes extractos de la Propuesta Político Pedagógica del curso Baserritik Mundura 2016. Se trata de un documento interno y no se incluye en las referencias finales, en sucesivas citas se aludirá a él de forma abreviada como (PPP Baserritik Mundura 2016).

muchas cosas se irían entendiendo conforme se fueran viviendo “vamos a trabajar y mover la cabeza, pero también las emociones, la tripa y el corazón” se explicaba desde la CPP.

En la presentación de la PPP de Baserritik Mundura también se remarcó que la propuesta tenía un carácter internacionalista y trataba de adaptar a la realidad vasca la metodológica pedagógica y organizativa del MST y de la ENFF. Cuestión que tenía su reflejo en la propia estructura y forma de desarrollar el curso con un *sistema de alternancia* de 4 Tiempos Universitarios intensivos (4 días de convivencia), programados en diferentes lugares de Euskal Herria donde existen procesos de referencia vinculados a la transición agroecológica y a la soberanía alimentaria, que se alternan con 3 Tiempos Comunitarios (varios meses de duración cada uno). Así como, en la forma en que se proponía organizar el desarrollo del proceso a través de diferentes colectivos que componían la estructura organizativa (organicidad). Además de explicar las principales ideas en relación a la metodología y propuesta organizativa del curso, se explicó el planteamiento y perspectiva de investigación; y el planteamiento de evaluación individual y colectiva que se planteaba. Todo ello venía explicado de forma detallada en la PPP, insistiendo durante su presentación que se trataba de una propuesta de partida, abierta para ser mejorada durante el desarrollo del curso:

“Con esta edición estamos dando los primeros pasos de ese proceso de adaptación, es un proceso a largo plazo. Estamos construyendo una experiencia piloto en Euskal Herria, todas estamos aprendiendo, experimentando y tendremos que ir haciendo muchos ajustes mientras lo vamos construyendo y para ello contamos con todas vosotras” (Registro de campo, Zerain, 21 de enero de 2016)

Efectivamente el primer día del curso, la CPP remarcó dos ideas claves de la propuesta del curso. Por un lado, la importancia de entender que no era una propuesta dada o diseñada previamente, lista para su ejecución, sino que se trataba de una propuesta en construcción permanente y que necesitaba ser mejorada con sus aportes destacando que “todas las personas tenemos cosas que aprender y que enseñar en este curso”. Por otro lado, se remarcó la importancia de entender que “todos los espacios y momentos del curso eran formativos, todo lo que hacemos y cómo lo hacemos son oportunidades de aprendizaje”. Por todo ello, era importante asumir el compromiso y la responsabilidad conjunta de garantizar y construir un ambiente educativo donde una serie de principios y valores estuvieran siempre presentes:

“Construir una iniciativa como esta no habría sido posible sin grandes dosis de humildad, creatividad, flexibilidad, confianza, compromiso, disciplina, alegría, internacionalismo, solidaridad, cuidado mutuo, cooperación, escucha, etc. Confiamos en todas y todos vosotros para que estos valores continúen marcando la identidad y la filosofía de este proceso de formación” (PPP Baserritik Mundura, 2016:1).

Otra cuestión que se quiso enfatizar por parte de la CPP el primer día del curso fue que era un propósito del curso que la formación fuera desarrollada de forma bilingüe, en euskera y castellano, considerando la diversidad lingüística como una riqueza y una oportunidad para trabajar la pluralidad lingüística desde una perspectiva emancipadora. Más allá de explicarlo, el carácter bilingüe de la formación estuvo presente desde el primer día. Este ha sido un aspecto diferenciador de la propuesta muy bien valorado como veremos en el último apartado. Todos los materiales del curso están en ambos idiomas y durante todas las actividades se ha contado con la posibilidad de que cada persona se expresase en el idioma que se sintiera más cómoda, ya que se contaba con equipamiento para poder realizar traducción simultánea, y con la colaboración voluntaria del colectivo Itzulipurdikan que asumió el trabajo de traducción simultánea euskera-castellano en la mayoría de actividades realizadas durante la primera edición, siendo la CPP quien asumía este trabajo cuando dicho colectivo no pudo garantizar su colaboración.

Al final de la mañana se abrió un espacio para recoger impresiones, sentires y dudas del grupo que fueron respondidas por la CPP por la tarde. También se insistió en la importancia que tenía el documento (PPP) por ser el marco de orientación política y pedagógica que se asume de forma colectiva como punto de partida, y por ser un documento donde acudir para resolver muchas de las dudas que podrían ir surgiendo especialmente durante los primeros meses.

“Este documento, es un **marco de orientación política y pedagógica** que busca sintetizar los principios, valores y objetivos del curso, el contexto que impulsa su construcción, el marco conceptual que guía la propuesta y finalmente presenta la estructura organizativa y metodológica que orientará su desarrollo y los procesos de investigación que en él se generen. Con todo ello, queremos transmitir que el documento que tienes entre las manos no es un documento acabado, al igual que esta iniciativa, se trata de **una propuesta en construcción permanente**, abierta a revisiones continuas y colectivas por parte de todas las personas que participamos del proceso. Dicho en otras palabras, este documento es la hoja de ruta, la brújula que nos servirá para mantener el rumbo de este proceso de formación colectivo del que ya eres parte!” (PPP Baserritik Mundura, 2016:2. Negrita en el original)

De acuerdo con cuestiones señaladas anteriormente, aprendiendo de las experiencias analizadas de la ENFF, la construcción de ambiente educativo en Baserritik Mundura también se realiza a través de la metodología organizativa del curso que contempla

diferentes tiempos y trabaja diferentes dimensiones educativas. Todo esto se refleja en la propia estructura organizativa del curso y en la forma en que se organizan los diferentes colectivos que lo ponen en movimiento y le dan vida.

En el gráfico 16, aparecen las diferentes dimensiones pedagógicas de Baserritik Mundura, es decir cómo el proceso formativo a pesar de no tener un espacio físico concreto, construye un ambiente educativo a través de un conjunto de prácticas y actitudes entrelazadas que generan un proceso pedagógico multidimensional. Consideramos importante volver a insistir en la importancia de entenderlas como dimensiones que forman parte de una totalidad, por tanto son dimensiones interrelacionadas, imbricadas unas con otras sin jerarquías entre ellas, de forma que tienen sentido, se desarrollan y se potencian al hacer parte de la totalidad del proceso educativo, y no de forma separada.

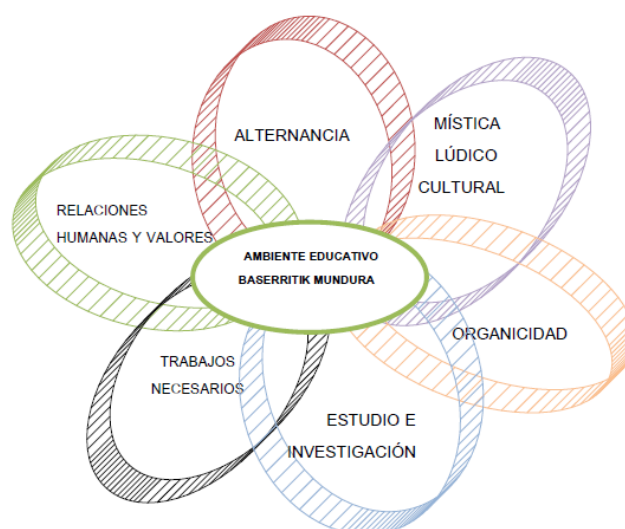


Gráfico 16. Dimensiones pedagógicas curso Baserritik Mundura. Fuente: Elaboración propia

Como decíamos en los capítulos anteriores, las dimensiones trabajadas y la organización metodológica de las mismas se definen y ajustan a las particularidades de cada contexto y proceso; y guarda coherencia con los principios filosóficos, organizativos y pedagógicos asumidos en cada caso; así como con la estrategia y objetivos definidos para cada experiencia.

En el siguiente apartado describimos y analizamos las innovaciones organizativas y pedagógicas desarrolladas en esta experiencia concreta teniendo en cuenta las especificidades del contexto vasco, así como, la estrategia y los objetivos definidos para el curso. Concretamente nos centraremos en la forma de desarrollar la alternancia, la

organicidad y los procesos de investigación de forma colectiva en los territorios, que se planteó y experimentó en la primera edición de Baserritik Mundura.

En ese sentido entendemos que la experiencia de Baserritik Mundura aporta contribuciones en relación a la experimentación metodológica de cursos que se desarrollan con pedagógicas campesinas y populares en el ámbito universitario, tratando de fortalecer los vínculos de la universidad con los territorios y su relación con agentes sociales que impulsan procesos de transición agroecológico y emancipación social vinculados a la soberanía alimentaria en Euskal Herria.

4.3. Investigación-acción, sistema de alternancia y organicidad en los territorios: tres claves del proceso pedagógico.

La forma de comprender los principios de alternancia y organicidad desde una perspectiva territorial en el curso Baserritik Mundura, se inspira en la experiencia acumulada y reflexiones desarrolladas por el MST y la ENFF en relación al desarrollo de cursos de posgrado en colaboración con universidades, fundamentalmente en la experiencia analizada en el capítulo 5 de este trabajo de investigación³¹⁶.

Tomando en consideración los aprendizajes de dichas experiencias, durante las últimas fases de diseño del curso, la CPP de Baserritik Mundura definió una forma de comprender y desarrollar la alternancia, la organicidad y los procesos de investigación acordes con la realidad del sector agroalimentario vasco; y con la estrategia, objetivos y perspectiva de investigación definidos para este curso.

En base a ello, en Baserritik Mundura se entiende el sistema de alternancia como una forma de organizar los cursos de posgrado en diferentes etapas que alternan y articulan de forma dialéctica dos tiempos y espacios educativos, los Tiempos Universitarios (TUs) y los Tiempos Comunitarios (TCs). De esta forma, se busca generar una relación dialéctica entre teoría y práctica permitiendo al mismo tiempo, profundizar en el

³¹⁶ Como veíamos en el capítulo 5, en el curso Residencia Agraria de la UnB se buscaba mejorar la articulación dialéctica entre los Tiempos Universitarios (TUs) y los Tiempos Comunitarios (TCs), vincular los procesos de investigación a las necesidades identificadas por los agentes en los territorios y superar las acciones de investigación individuales y fragmentadas, así como mejorar el acompañamiento político pedagógico durante los TCs. Estas cuestiones habían sido identificadas como límites metodológicos cuando los cursos se desarrollan en realidades territoriales donde la presencia del movimiento campesino es débil. Con el objetivo de experimentar innovaciones metodológicas para superar dichos límites, en dicho curso se incluyeron Seminarios Integradores (que se realizaban el primer y último día de cada TU), y se experimentó con la organización del alumnado en grupos de trabajo en función de su lugar de residencia para el desarrollo de los TCs, a los que se llamó Núcleos Territoriales. Para el desarrollo de los Tiempos Universitarios se optó por mantener la organicidad del alumnado en Núcleos de Base (NBs), que como veíamos en los capítulos 3 y 4 es la organicidad utilizada habitualmente en los cursos del MST en coherencia con la propia organicidad el Movimiento.

conocimiento, investigar, reflexionar y planificar propuestas de intervención en colectivo sobre la propia realidad territorial de las y los estudiantes del curso.

En ese sentido, queremos destacar que la alternancia en Baserritik Mundura no se entiende como una cuestión dada o predefinida que establece momentos diferenciados (TU-TC) donde se desarrollan diferentes tipos de actividades del proceso pedagógico. Esta forma de entender la alternancia podría asimilarla a un formato y una lógica semipresencial de curso, y no se trata de eso. La alternancia se construye y desarrolla de forma diferenciada en cada experiencia, con ello no sólo se alude a que en cada curso se puede establecer una duración y un número diferente de TUs y TCs, sino que su naturaleza es dinámica, es decir se produce de forma dialéctica en al propio movimiento del curso y de la realidad concreta donde actúan las y los estudiantes, dándose un proceso complejo y único en cada curso que depende de múltiples condicionantes y su relación dialéctica. Además desde esta concepción, la alternancia se entiende como una metodología organizativa que permite explorar, analizar e intervenir en la realidad de los territorios desde una perspectiva dialéctica (no fragmentada), posibilitando tomar la realidad y problemáticas del territorio como puntos de partida y llegada del proceso formativo y de la construcción de conocimiento que se produce con el mismo.

Tal y como se recoge en su Propuesta Político Pedagógica (PPP), con todo ello se busca potenciar la perspectiva territorial del curso y la importancia y centralidad de los Tiempos Comunitarios en la propuesta formativa:

“En este curso empleamos el **Sistema de Alternancia** buscando realizar ejercicios de investigación colectivos alternando espacios/tiempos de reflexión-acción. La propuesta es que los Núcleos Territoriales (NTs) durante los Tiempos Universitarios (TUs) planifiquen, reflexionen críticamente y evalúen los procesos de investigación que definan y desarrollen colectivamente durante los Tiempos Comunitarios (TCs). El foco principal del curso son los territorios, y por tanto los TCs son el espacio/tiempo fundamental del proceso formativo” (*PPP Baserritik Mundura*, 2016:12. Negritas en el original)

Como veremos a continuación, esta comprensión del sistema de alternancia por un lado promueve la aproximación y el trabajo conjunto entre la universidad y diferentes realidades territoriales, institucionales y organizaciones sociales a través de las posibilidades que se van dando en el desarrollo del proceso formativo. Por otro lado, el desarrollo de la alternancia desde una perspectiva territorial, vinculado a la perspectiva de investigación-acción del curso, y a la organización del alumnado en grupos de trabajo (Núcleos Territoriales), posibilita construir el curso y los procesos de investigación no sólo a partir de intereses de investigación de las y los estudiantes, sino también vincular los procesos de investigación desarrollados desde el curso con

prioridades de investigación identificadas por el movimiento campesino vasco. Así como, con procesos sociales y/o institucionales relacionados con la implementación de la soberanía alimentaria y la agroecología, estando los y las estudiantes previamente vinculados a esos procesos o no. De esta forma, se intenta promover un anclaje práctico y permanente del proceso formativo con la realidad y la práctica de la soberanía alimentaria y la agroecología en Euskal Herria.

Pero *¿Cómo se llevó este planteamiento a la práctica? ¿Cómo se desarrolló la alternancia en la primera edición del curso Baserritik Mundura?* El curso se desarrolló a través de cuatro etapas, compuestas por 4 Tiempos Universitarios (4 días de convivencia realizados en diferentes espacios rurales de Euskal Herria donde existen experiencias de referencia vinculadas a la transición agroecológica y a la soberanía alimentaria), y 3 Tiempos Comunitarios (de duración variable 2, 3 y 4 meses) que es el tiempo que transcurre entre cada encuentro de convivencia destinado a que cada participante trabaje de forma individual y colectiva con su Núcleo Territorial, para profundizar en los contenidos del curso y desarrollar los procesos de investigación. Al final de este apartado, profundizaremos en cómo realizar el curso en sistema de alternancia permitió pensar el desarrollo de las investigaciones de una forma diferente a como se desarrollan en los posgrados habitualmente. En la siguiente tabla se recoge de forma resumida las fechas y lugares de realización de la primera edición, y el escalonamiento que finalmente se hizo de las 10 asignaturas del curso.

Tabla 26. Etapas y asignaturas del curso Baserritik Mundura 2016.	
Tiempo Universitario I Zerain (Guipúzcoa) 21-24 de enero 2016	ETAPA I ¿Qué es lo que hay? Análisis crítico de nuestra realidad e iniciamos el diagnóstico de nuestro territorio. <i>Asignatura 1: Crisis Civilizatoria: Dinámicas y agentes en la modernidad capitalista</i> <i>Asignatura 2: Evolución histórica del modelo agroindustrial globalizado</i> <i>Asignatura 3: El caserío, la agricultura y la alimentación en Euskal Herria.</i>
Tiempo Comunitario I 2 meses	<i>Asignatura 4: Análisis de las dinámicas emancipadoras.</i> <i>Asignatura transversal: Educación popular e investigación acción para la soberanía alimentaria</i>
Tiempo Universitario II Ondarroa (Bizkaia) 31/3 al 3/4 2016	ETAPA II ¿Cómo lo vemos? ¿Qué podemos hacer? Definición del proyecto de investigación y nos ponemos a ello. <i>Asignatura 5: Agenda emancipadora de la soberanía alimentaria</i>
Tiempo Comunitario II 3 meses	<i>Asignatura 6: Modelo agroecológico como premisa de la soberanía alimentaria</i> <i>Asignatura transversal: Educación popular e investigación acción para la soberanía alimentaria</i>
Tiempo Universitario III Ainhize(Iparralde) 30/6 al 3/7 de 2016	ETAPA III ¿Qué hacemos y entre quiénes? Definición y en su caso puesta en marcha de iniciativas concretas. <i>Asignatura 7: La soberanía alimentaria y la economía solidaria: retos y oportunidades</i> <i>Asignatura 8: Políticas públicas para la soberanía alimentaria</i>
Tiempo Comunitario III 4 meses	<i>Asignatura 9: La soberanía alimentaria y la agroecología: Práctica desde Ya</i> <i>Asignatura transversal: Educación popular e investigación acción para la soberanía alimentaria.</i>
Tiempo Universitario IV UPV – EHU (27-28 octubre) Beizama (Guipúzcoa) 29- 30 de Octubre de 2016	JORNADAS UNIVERSITARIAS: PRESENTACION Y EVALUACION DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN. Campus de Leioa 27 Octubre de 2016 y Campus de Ibaeta 28 Octubre de 2016 EVALUACIÓN COLECTIVA DEL PROCESO Y DE LA PROPUESTA DEL CURSO Y CIERRE.

Fuentes: Elaboración propia a partir de documentos internos.

Por tanto, las asignaturas siguiendo la lógica organizativa del curso en sistema de alternancia se organizaron de forma escalonada en tres etapas. Las asignaturas de la primera etapa buscaban realizar una contextualización y mapeo del territorio, proporcionando elementos teóricos y herramientas para un análisis crítico e integral del modelo agroindustrial globalizado y sus interconexiones con diferentes sistemas de dominación (capitalismo, patriarcado, etc.); identificando sus consecuencias sociales, políticas, económicas, culturales y ecológicas, y su reflejo en el territorio vasco y en la evolución del sector y el sistema agroalimentario. Las asignaturas de la segunda etapa, profundizan en el paradigma y las diferentes dimensiones de la soberanía alimentaria y la agroecología como alternativas a la situación planteada en la etapa anterior. Las asignaturas de la tercera etapa, pretenden visualizar las experiencias que ya están llevando a la práctica e impulsando la transición agroecológica y la soberanía alimentaria en Euskal Herria, explorando diferentes planteamientos y experiencias agroecológicas, y sus conexiones con la economía social y solidaria y las políticas públicas. Como veremos posteriormente la asignatura de investigación se desarrolló de forma transversal, ya que como decíamos las y los participantes tienen que hacer un trabajo de investigación integrando los contenidos del curso y vinculándolos a su realidad territorial.

Durante los Tiempos Universitarios (TUs) la programación de cada día era muy intensa, ya que además de trabajar los contenidos de las asignaturas, la metodología pedagógica empleada tiene una perspectiva formativa integral, en la que los momentos de convivencia son fundamentales para vivenciar una serie de principios pedagógicos y organizativos que guían la propuesta (ver tabla 24). Además al subdividir el día en diferentes tiempos educativos se fomenta la toma de conciencia de la pertenencia a una colectividad, y se contribuye al proceso de autoorganización de las y los participantes llevándoles a gestionar intereses, establecer prioridades y asumir diferentes compromisos con responsabilidad. Por tanto, los TUs son momentos de convivencia y estudio intensivo, donde las diferentes dimensiones de la vida y las personas están presentes y se trabajan de forma pedagógica. En la siguiente tabla se recogen los diferentes tiempos educativos que estructuran cada día en los Tiempos Universitarios de Baserritik Mundura.

Tabla 27. Tiempos educativos del Curso Baserritik Mundura 2016.

Tiempo Egun on (15 min/día) 8:45h a 9h	Tiempo diario que marca el inicio de las actividades. Es un momento para activar al grupo a través de alguna dinámica lúdica que ayude a mover el cuerpo y seguir generando confianza. También es responsabilidad del coordinador/a de cada Núcleo Territorial verificar la presencia de los integrantes de su NT comunicando y justificando las ausencias al colectivo del curso. Este momento también se utiliza para dar informes generales de interés para todo el colectivo del curso, reconectar con el trabajo y recordar la programación del día situándola en el conjunto del curso.
Tiempo Seminario Integrador (12h/ 1º y 4º día de cada TU)	Para mejorar la conexión entre los TUs y los TCs, el primer día de cada TU se dedica un tiempo a que los NTs socialicen sus avances y dificultades durante el Tiempo Comunitario y último día de cada TU se dan las orientaciones y calendario de tareas propuestas para el siguiente TC. Además durante estos tiempos también se desarrollan los contenidos de la asignatura transversal.
Tiempo Aula (16h/2º y 3º día de cada TU)	Tiempo diario destinado a la presentación de las guías didácticas y al desarrollo de los contenidos de las asignaturas previstas en cada etapa, que seguirán siendo trabajados durante los TCs con diferentes metodologías. Cada asignatura es dinamizada por una pareja pedagógica.
Tiempo NTs (mínimo 3-4h/por TU)	Durante cada Tiempo Universitario se reservan algunos tiempos en la programación para que cada NT debata, planifique y avance en sus procesos de investigación y en su organicidad interna. En caso de necesidad es responsabilidad de cada NT buscar otros momentos de forma autoorganizada
Tiempo tertulia/Debates/ actividades lúdico-culturales (2º-3º noche de cada TU)	Durante cada TU alguna de las cenas se aprovecha para trabajar de forma más informal alguna temática vinculada a la etapa o al lugar donde se realiza el TU. La tercera noche se dedica a la noche cultural, donde también se trabajan de forma lúdica, festiva y mística diferentes temáticas del curso y cuestiones vinculadas a la construcción de la identidad de cada NT y de la colectividad del curso en su conjunto.
Tiempo evaluación (1,5h último día de cada TU)	Tiempo destinado a que cada NT evalúe el TU de forma personal y colectiva, identificando necesidades de cambio, y realizando propuestas de mejora para la etapa siguiente.
Durante los TUs también se realizaron visitas a experiencias de referencia en cada lugar, vinculadas con la temática de las asignaturas desarrolladas en cada etapa y se reservó algún momento para que el albergue o el catering agroecológico utilizado en cada TU contase su experiencia.	

Fuentes: Elaboración propia a partir de documentos internos.

Una vez descrito cómo se entiende y cómo se desarrolló la alternancia en la primera edición, ponemos el foco en *¿Cómo se comprende y se desarrolló la organicidad en la primera edición del curso Baserritik Mundura?* Durante la fase de diseño se consideró necesario utilizar una terminología diferente para aludir al principio de la *organicidad*, para que se comprendiera mejor su significado en el contexto vasco. Por ello, en la información de difusión del curso y en la Propuesta Político Pedagógica (PPP) se alude a la organicidad como *enfoque de sujetos y gestión colectiva del proceso*.

“Desarrollar el curso desde un enfoque de sujetos, significa que esta propuesta está diseñada considerando a todas las personas participantes como sujetos del proceso formativo. Con ello queremos enfatizar: a) la bi-direccionalidad del proceso formativo en el que todas las personas que participan del curso tienen cosas que aportar y que recibir, que enseñar y que aprender; b) principios pedagógicos como la corresponsabilidad, la cogestión y la auto-organización de algunas partes del proceso, fundamentales para que realmente sea una construcción colectiva; c) la fuerza motriz, el motor del proceso pedagógico, es el COLECTIVO. Para ello la propuesta contempla la gestión del proceso a través de diferentes colectivos” (*PPP Baserritik Mundura, 2016: 8*. Mayúsculas en el original).

En apartados anteriores veíamos que uno de los principios organizativos asumidos en Baserritik Mundura es la organicidad, es decir la definición de una estructura organizativa colectiva que mueve y gestiona colectivamente el proceso. En dicha estructura destacan 3 colectivos, por un lado la CPP y el equipo docente (organizado en parejas pedagógicas) que ya han sido abordados en apartados anteriores porque se conformaron y activaron en la última fase de diseño del curso. Y el tercer colectivo son los *Núcleos Territoriales (NTs)* que es la estructura organizativa planteada para la organización colectiva de los participantes teniendo en cuenta los objetivos y estrategias del curso y el acumulo pedagógico del MST/ENFF. Al hacerlo territorialmente a través de los NTs se pretende generar el encuentro, el diálogo, la articulación y el trabajo conjunto de los diferentes perfiles de personas de un territorio (valle, comarca, provincia) que deciden hacer el curso, y que desde diferentes ámbitos ya están impulsando o tienen interés en impulsar procesos de transición agroecológica y soberanía alimentaria. En el PPP del curso se explica así:

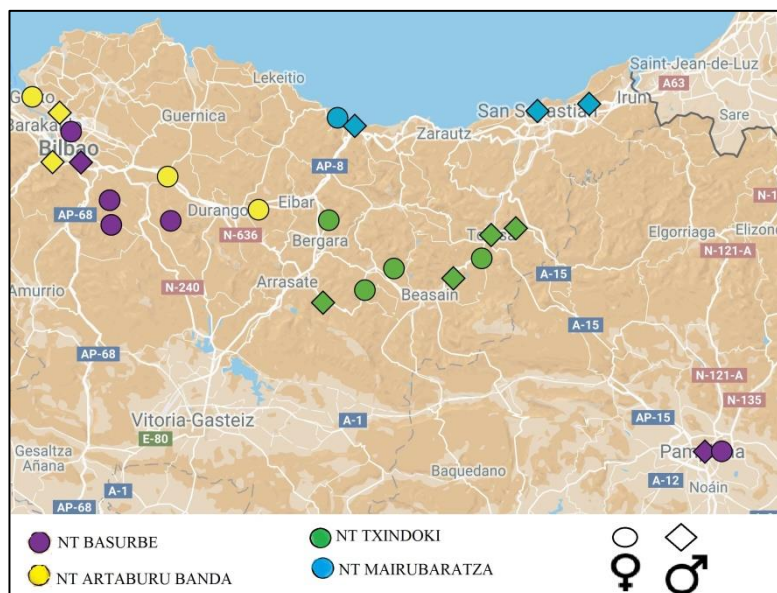
“Entendemos por NT, la estructura organizativa básica, compuesta por 6-7 personas, agrupadas teniendo en cuenta, por un lado, la **proximidad** geográfica de residencia o lugar de trabajo (valle, comarca, provincia, etc.) y los intereses de investigación; y por otro lado, **la diversidad** de género, edad, colectivos de pertenencia y ámbito de actuación. Los NT serán el colectivo o grupo de trabajo de referencia durante todo el curso (tanto para los Tiempos Universitarios como para los Tiempos Comunitarios), es el espacio para debatir, estudiar, investigar, convivir, compartir, cuidarse, repartirnos las tareas, hacer propuestas de mejora, realizar críticas y auto-críticas, etc.” (PPP Baserritik Mundura, 2016:10. Negritas en el original).

La propuesta de trabajar de forma colectiva en los NTs desafía a las y los estudiantes a llegar a acuerdos, para poder realizar colectivamente trabajos intelectuales y manuales durante el curso, tanto por la propia dinámica organizativa del curso y las diferentes tareas que requiere, como para el desarrollo de las investigaciones. Auto-gestionar la diversidad a lo interno de cada NT no es nada fácil y se generan muchas tensiones, discusiones, conflictos, debates a lo largo del curso, que necesitan de acompañamiento pedagógico para que el colectivo pueda realizar una lectura crítica de esas situaciones, aprovechándolas como oportunidades de transformación y aprendizaje. Por ello, cada NT contó con una persona de referencia de la CPP que acompañó el proceso pedagógico y de investigación tanto en los TUs como en los TCs.

En la primera edición de Baserritik Mundura fueron conformados 4 Núcleos Territoriales. Cada NT estaba compuesto por un número diferente de estudiantes cuyos

perfiles también eran muy diversos³¹⁷. Además, cada NT abarcaba extensiones geográficas diferentes tal y como se puede apreciar en la siguiente imagen, donde se muestra la distribución geográfica de los lugares de residencia de las personas integrantes de cada uno de los cuatro Núcleos Territoriales de Baserritik Mundura 2016.

Imagen 25. Distribución geográfica Núcleos Territoriales curso Baserritik Mundura 2016



Fuente: elaboración propia.

La conformación y activación de los NTs tuvo lugar desde el primer día del curso. La CPP había trabajado una propuesta de distribución de las y los estudiantes con la información que facilitaban en los formularios de inscripción y teniendo en cuenta los criterios anteriormente expuestos, pero era necesario validar esta propuesta con el grupo y explicar su intencionalidad pedagógica y metodológica. Tras presentar la propuesta el primer día del curso solo hubo una persona que solicitó cambiarse de grupo.

Finalmente durante la primera edición se conformaron 4 NTs: Basurbe (7 personas), Artaburu banda (5 personas), Txindoki (8 personas) y Mairubaratza (4 personas)³¹⁸. Al igual que en las experiencias de la ENFF analizadas, en Baserritik Mundura uno de los ejercicios pedagógicos fue que cada NT trabajase su identidad grupal y definiese su nombre como parte del proceso formativo a través de la dimensión lúdico-cultural y mística de la propuesta pedagógica. En la siguiente tabla se recogen los principios

³¹⁷ Profundizaremos en el siguiente apartado donde analizamos el perfil de estudiantes de la primera edición.

³¹⁸ Como veremos en el siguiente apartado, aunque el curso se inició con 27 personas, tres de ellas lo dejaron tras la primera etapa por diferentes motivos personales, por lo que el grupo que finalmente realizó el curso completo estaba compuesto por 24 personas. En este trabajo de investigación presentamos la distribución por NTs de las personas que completaron el curso, y no la composición inicial.

filosóficos, organizativos y pedagógicos que se pretenden trabajar en Baserritik Mundura a través de la organización de las y los estudiantes en NTs.

Tabla 28. Principios que se trabajan a través de los Núcleos Territoriales en Baserritik Mundura

- Conectar teoría y práctica en el territorio, tomando la realidad de las personas participantes como base de producción del conocimiento, tratando que los contenidos formativos del curso sean socialmente útiles, y que fortalezcan los procesos que impulsan diferentes agentes sociales por la soberanía alimentaria en el territorio.
- Combinar procesos pedagógicos individuales y colectivos, incentivando trabajar/investigar de forma colectiva a lo largo del curso.
- Formación integral, dirigida a las diferentes dimensiones de la persona (lo cognitivo, ideológico, emocional, espiritual, físico, creativo, relacional, etc.) en todos los espacios y momentos del curso.
- Tomar consciencia de la potencialidad emancipadora de las actividades concretas y cotidianas durante el curso, pero también de las dificultades que tenemos para no reproducir dinámicas opresoras en lo colectivo.
- Propiciar que todas las personas sean efectivamente sujetos activos en esta formación, rompiendo el esquema unidireccional clásico en el que el alumnado asume una posición pasiva; propiciando a través de los NT una posición propositiva, participativa y de corresponsabilidad con el desarrollo del curso y con la auto-organización y autogestión en el desarrollo de las tareas de cada NT.

Fuentes: Elaboración propia a partir de documentos internos.

Además, las y los estudiantes también fueron organizados en *equipos de trabajo*. Efectivamente este es otro elemento organizativo asumido y adaptado a esta propuesta formativa que procede del acumulo pedagógico y metodológico de la ENFF/MST. Los equipos de trabajo tienen la función de organizar una serie de trabajos necesarios para el buen funcionamiento del curso. Al igual que otras cuestiones, los equipos de trabajo y sus tareas son definidos en función de las necesidades de cada proceso. En el caso de Baserritik Mundura los equipos de trabajo propuestos en la primera edición fueron: *coordinación, registro y memoria, cuidados y lúdico cultural*. Durante el primer tiempo universitario cada NT distribuyó estas tareas entre sus miembros. En la siguiente tabla se recogen las tareas propuestas para cada equipo de trabajo en esta experiencia concreta, que tal y como se indica en la PPP “se trata de una propuesta abierta, que puede ser ajustada y moldeada en función de las necesidades del proceso, siempre que las sugerencias que se hagan impliquen mayor horizontalidad” (PPP Baserritik Mundura, 2016:10)

Tabla 29. Equipos de trabajo y tareas propuestas en el curso Baserritik Mundura 2016

Coordinación	<p>La persona que asume esta tarea se encarga de hacer de enlace entre el NT y la CPP para transmitir la información, propuestas, sugerencias entre ambos (bidireccional).</p> <p>Cada NT definirá una forma de comunicación con su persona de referencia de la CPP en función de sus necesidades. La idea es que la persona que asuma la coordinación esté atenta al funcionamiento del NT, una especie de centinela, que contacte tanto durante los TU como durante los TC con la persona de referencia de la CPP cuando detecte dificultades en el NT (si alguien se descuelga del proceso, si aparece algún conflicto...), para que la CPP pueda apoyar. También es la persona que se encarga de garantizar e impulsar que los mecanismos de comunicación internos definidos por el NT funcionen durante los TC. Preparar las reuniones planificadas por el NT y dinamizarlas.</p>
---------------------	--

Registro-Memoria	<p>La dimensión de la memoria es muy importante en los procesos pedagógicos colectivos; va más allá del propio curso y de los propios intereses individuales; registramos para nuestro colectivo y para los que vendrán. Las tareas de partida propuestas para la persona que asuma esta tarea son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el registro de los trabajos, debates y síntesis del NT distribuyendo la tarea entre las personas del NT tanto en los TU como en los TC. Estos registros serán insumos para el proceso de investigación que vaya definiendo el NT. • Centralizar, organizar y socializar los registros entre personas del NT. • Enviar los trabajos colectivos del NT al final de cada TC a la CPP en las fechas indicadas. • Contribuir con el registro y memoria del curso.
Cuidados	<p>Atender a los aspectos físicos, emocionales y relacionales es una dimensión formativa muy importante que normalmente no se incorpora en los procesos formativos. Ser conscientes de las necesidades y problemas de las personas con las que trabajamos en colectivo es fundamental y atender a las dinámicas internas que construimos en los colectivos también es muy importante, por ello tiene que haber alguien que atienda y preste atención a esta dimensión. Las tareas de partida propuestas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar atenta a las necesidades personales de las diferentes personas del NT. • Estar atenta a las dinámicas internas del NT: asimetrías, monopolización de palabras, cómo se toman las decisiones, reparto de tareas. La idea es hacer de espejo, facilitando que si se dan estas cosas se aborden colectivamente, para ver que se hace con ello. • Estar atenta al buen funcionamiento del colectivo del curso en su conjunto.
Lúdico Cultural	<p>La dimensión lúdico-cultural también tiene una potencialidad formativa que normalmente no se incorpora a los procesos de formación. En este proceso queremos hacerlo porque entendemos que trabajar a través de otros códigos y lenguajes (simbólico, lúdico, artístico, emocional, afectivo) es fundamental para construir vínculos y compromisos personales y colectivos, pero es necesario no dejarlo a la improvisación, siendo importante que alguien cuide y motorice esta dimensión tanto en los TUs como en los TCs asumiendo tareas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinamizar y garantizar el debate sobre la construcción de identidad en el NT (Izena eta Izana). • Coordinar la preparación de las Místicas/agradecimientos/homenajes del NT. • Decorar los espacios de trabajo (durante los TU) para ello recopilar elementos simbólicos relacionados con la temática del curso, la cultura popular vasca, los territorios, etc. • Generar espacios informales para el NT (tomar algo después de las reuniones, organizar una cena...). • Contribuir con la construcción de espacios lúdico-culturales del curso.
<p>La mística durante los Tiempos Universitarios en éste curso era asumida de forma colectiva y rotativa por los NTs, siendo una dimensión trabajada e impulsada desde el equipo lúdico cultural.</p>	

Fuente: Elaboración propia a partir del PPP del curso Baserritik Mundura 2016.

Estas tareas eran rotativas, es decir, se intercambiaban entre las personas del NT al inicio de cada TU (4 cambios) con la intencionalidad pedagógica de que todas las personas asumieran las diferentes responsabilidades buscando así trabajar, con la misma importancia y de forma integrada, aspectos y tareas más racionales-organizativas y otras más relacionales-emocionales.

Por tanto, cada estudiante estaba organizado en un *Núcleo Territorial* (para todo el curso) y en un *Equipo de Trabajo* (al ser tareas rotativas, en cada etapa formaba parte de un equipo de trabajo diferente, durante todo el curso cada estudiante formó parte de 4 equipos de trabajo diferentes). De esta forma la fuerza motriz del proceso pedagógico es la práctica de la organicidad, rompiendo el individualismo metodológico de forma transversal, y fomentando a través de los NTs y los Equipos de Trabajo la participación, la auto-organización y la auto-gestión de algunas partes del proceso pedagógico.

Además, esta doble organicidad del alumnado, busca que cada persona no trabaje colectivamente y se auto-organice únicamente con las personas más cercanas de su territorio, es decir con su NT. Los equipos de trabajo contribuyen a trabajar colectivamente y generar relaciones más estrechas también con personas de otros NTs y del colectivo del curso en su conjunto. Por otro lado, a través de la organicidad se trabajan de forma vivencial algunos contenidos del curso junto con la mayoría de principios que guían el curso (ver tabla 24) durante todo el proceso, es decir tanto en los TUs como en los TCs.

Una vez descrito cómo se entiende y cómo se llevó a la práctica la organicidad y la alternancia en la primera edición de Baserritik Mundura, a continuación describimos cómo se vinculó la organicidad y la alternancia con la perspectiva de investigación definida para el curso. Generar este triple vínculo desde una perspectiva territorial ha sido una innovación metodológica propia experimentada en esta experiencia.

Como señalábamos anteriormente la soberanía alimentaria y la agroecología plantean el reto de generar propuestas de formación e investigación contrahegemónicas, capaces de conjugar el pensamiento científico crítico, la educación popular, la formación política, la epistemología feminista, la perspectiva interseccional, y la investigación aplicada e implicada con la realidad territorial. De tal forma que la combinación de perspectivas epistemológicas teórico-prácticas permite realizar análisis críticos de la realidad con el objetivo de desarrollar actuaciones para transformarlas.

En ese sentido, la propuesta del curso Baserritik Mundura, plantea que es fundamental analizar críticamente el sistema agroalimentario hegemónico a nivel global y cómo se territorializa en cada territorio; pero también es igualmente importante analizar críticamente las alternativas territoriales que tratan de resistir y construir un sistema agroalimentario contrahegemónico. Efectivamente, realizar el curso en sistema de alternancia y con una organicidad vinculada al territorio permitió pensar el proceso de formación y el desarrollo de las investigaciones en base a una perspectiva de investigación y de construcción de conocimiento poco habitual en los cursos de posgrado que podemos encontrar en el ámbito universitario vasco. Tal y como se explica en su PPP, la perspectiva de investigación que propone el curso se caracteriza por seis cuestiones:

- a) *Fomentar la vinculación de los procesos de investigación que desarrollan los NTs con las necesidades de investigación identificadas por el movimiento campesino vasco.* Al ser una propuesta de formación universitaria construida conjuntamente con EHNE-Bizkaia y el movimiento campesino vasco Etxalde, la propuesta del curso trata de responder a las necesidades de investigación identificadas por estas dos organizaciones sociales agrarias ofreciendo un listado de 11 ejes prioritarios de investigación³¹⁹.
- b) El propio concepto de soberanía alimentaria y el modelo agroecológico han sido contruidos desde la práctica y el saber campesino, pero también desde el diálogo con otros saberes, entendiendo que las diferentes formas de conocimiento son válidas y complementarias. En coherencia con ello, la perspectiva de investigación del curso a través de la incorporación de metodologías de investigación incluyentes, participativas, horizontales y colaborativas busca: fomentar el *reconocimiento de la diversidad de sujetos, formas y espacios de producción de conocimiento existentes;* y *generar diálogo entre diferentes saberes* (baserritarras, feministas, populares, teóricos, prácticos, etc.).
- c) Aunque la propuesta del curso valora como necesaria la producción de conocimiento individual, debido a que la mayoría de las investigaciones desarrolladas desde los espacios universitarios o académicos priman la producción de conocimiento individual, la perspectiva de investigación del curso incentiva la *construcción de conocimiento colectivo* y el *desarrollo de investigaciones de forma colectiva*. Para ello, se combinan ejercicios y actividades individuales y grupales que los NTs realizan durante los Tiempos Comunitarios, para el desarrollo de los procesos de investigación en los territorios.
- d) *Enfatizar la generación de procesos más que la obtención de resultados,* como decíamos anteriormente, la perspectiva y estrategia territorial del curso tiene la intencionalidad pedagógica y política de facilitar el encuentro, el conocimiento mutuo, la colaboración y las sinergias entre diferentes ámbitos y diferentes sujetos propulsores de la soberanía alimentaria y la agroecología en el territorio vasco. Por tanto, se da especial importancia a los procesos que ponen en marcha los NTs, tanto en sus dinámicas internas como en los territorios donde actúan, aunque también se

³¹⁹ Los 11 ejes son: 1) Políticas públicas para la soberanía alimentaria; 2) Producciones campesinas y comercialización; 3) Producciones campesinas y la transformación de alimentos; 4) Propuestas para los sectores agroganaderos desde la soberanía alimentaria; 5) Ordenación del territorio y la soberanía alimentaria; 6) Feminismo campesino; 7) Agricultura campesina y el concepto de calidad; 8) Saberes campesinos y formación; 9) Pasado y presente del sindicalismo y el asociacionismo agrario de Euskal Herria; 10) Alimentación, salud y modelos de consumo; 11) Identidad, cultura, medio ambiente y agricultura campesina. En el siguiente enlace al documento de difusión del curso se puede ampliar información sobre los 11 ejes de investigación priorizados. http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1685/infoweb_Curso_Soberania_Alimentaria_Hegoa-ETXALDE-EHNEBiz_cast.pdf

valoran los resultados finales de las investigaciones y los posibles impactos que puedan tener.

- e) *Generar propuestas de investigación-acción acordes con la visión agroecológica.* Desde esta perspectiva “lo que se pretende investigar” (objeto de estudio) pasa a ser “sujeto de la intervención” y las devoluciones y contrastes de los resultados son parte del proceso de investigación, tratando de combinar técnicas y herramientas de investigación habituales (encuestas, grupos de discusión, observación participante, entrevistas, historias de vida, mapeos) sumadas con otras herramientas participativas (asambleas, socio-análisis, talleres, sistematización de experiencias, etc.). Para todo ello, se toma como referencias la Investigación Acción, los Estudios Críticos Agrarios, la Epistemología Feminista, la Economía Crítica, la Educación Popular, la Sistematización de Experiencias, la metodología campesino a campesino, etc.
- f) *Flexibilidad y diversidad de formatos posibles para el desarrollo de las investigaciones:* Aunque el formato teórico (trabajos tipo tesinas, síntesis, revisiones bibliográficas, o análisis de estudios ya realizados etc.) se considera un aporte que puede ser muy valioso, en la PPP del curso se explica que los procesos de investigación no tienen por qué limitarse a este tipo de formato, y se plantean también otras posibilidades como: a) diseño de herramientas de análisis que respondan a necesidades concretas de los procesos de producción, transformación, distribución, consumo, etc. Desde construir la propia herramienta hasta experiencias de aplicación: mapeos de experiencias (productivas, de distribución, transformación, consumo, recuperación de la memoria, cultura e identidad del agro vasco), fichas, estudio de casos de referencia, sistematización de experiencias, evaluaciones participativas de experiencias; b) diseño, planificación, ejecución y/o evaluación de políticas públicas vinculadas a la administración pública a nivel (municipal, diputación, comarcal, Gobierno Vasco): desde diagnósticos críticos, evaluaciones sobre políticas públicas que ya están en marcha, hasta planificación y diseño de nuevas posibilidades alternativas; c) diseño de proyectos o iniciativas para impulsar la soberanía alimentaria a nivel local y regional (diseño, construcción y sistematización de procesos participativos); d) Implementación de proyectos o iniciativas para impulsar la soberanía alimentaria a nivel local (impulsar un grupo de consumo, una huerta comunitaria, construcción de espacio de diálogo y articulación de experiencias para compartir saberes y experiencias, etc.); e) creación de herramientas comunicativas (materiales audiovisuales, aplicaciones informáticas, murales, cuentos, poesías, exposiciones de fotos, canciones) así como diseñar un proceso para dar a conocer la soberanía alimentaria en un municipio o para tratar de incorporarla en la agenda de diferentes agentes locales.

Por otro lado, al diseñar el curso se pensó en la necesidad de que la asignatura de investigación fuera lo más coherente posible con la PPP del curso, por ello se decidió que la asignatura de investigación fuera transversal y que incorporase contenidos y metodologías de educación popular e investigación-acción. Además, en la última fase de diseño y durante la realización de la primera edición se hicieron grandes esfuerzos para que la asignatura transversal adaptase sus contenidos, guía didáctica y sesiones a la metodología y propuesta organizativa del curso. Todo ello llevó a: a) modificar el título de la asignatura que finalmente se llamó *Asignatura trasversal: Educación popular e investigación acción para la soberanía alimentaria*; b) redactar una guía didáctica en consonancia con la perspectiva de investigación definida para el curso, con un esquema metodológico de investigación-acción construido teniendo en cuenta las etapas del curso para orientar los procesos de investigación a ser desarrollados por los NTs durante los Tiempos Comunitarios; c) planificar y desarrollar las sesiones de la asignatura transversal de investigación conjuntamente con los *Seminarios Integradores* (primer y último día de cada TU).

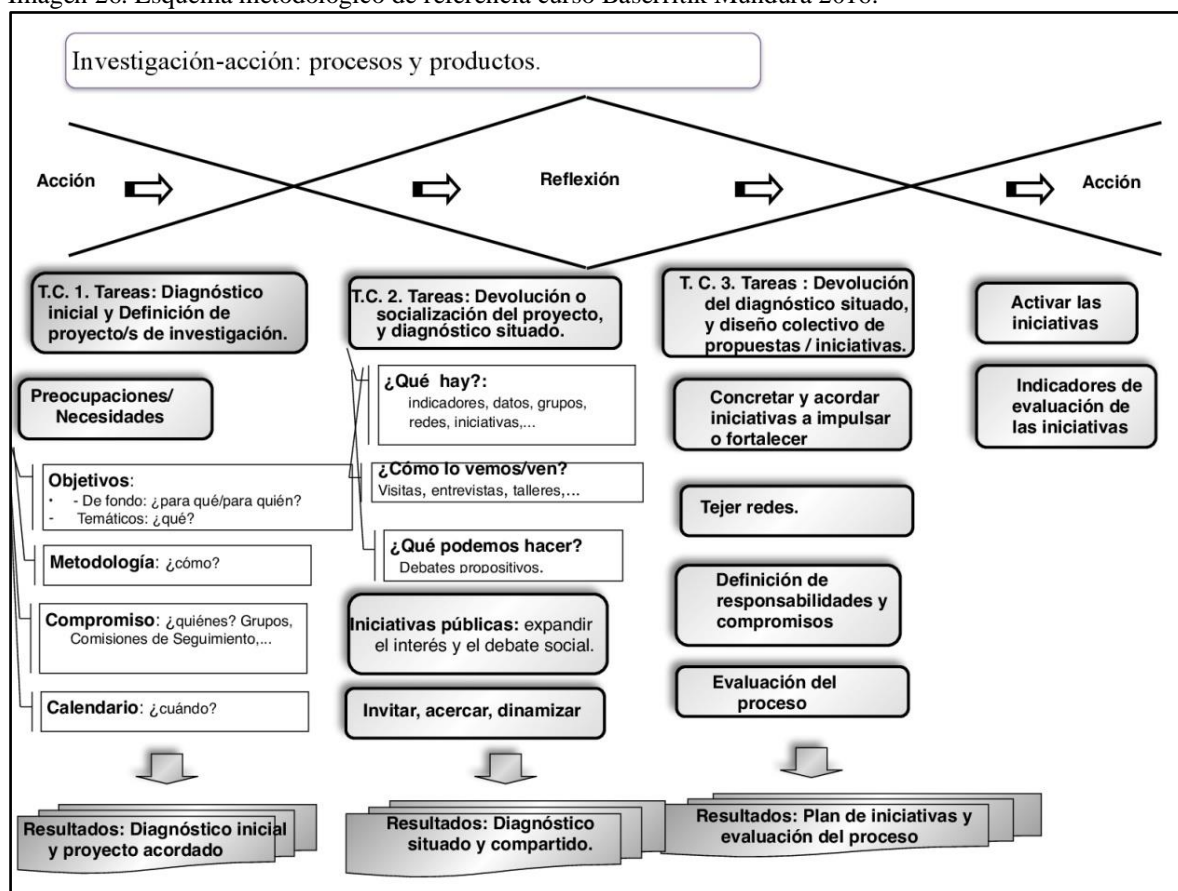
Estos *Seminarios Integradores* se planificaban y preparaban desde la asignatura transversal conjuntamente con las personas de la CPP que asumían la tarea de acompañar los procesos de investigación durante los TCs. Los Seminarios Integradores de inicio de cada TU tenían el objetivo de que los NTs compartiesen y reflexionasen colectivamente sobre los avances y límites encontrados en el desarrollo de los trabajos de investigación, se introducían contenidos sobre educación popular e investigación-acción, y orientaciones para las diferentes fases de los procesos de investigación según la etapa que se estaba desarrollando. Durante los TUs, algunos tiempos de la programación se reservaban para que los NTs pudieran ir avanzando en relación a las investigaciones (Tiempo NTs). Cada asignatura también trataba que sus contenidos fueran de utilidad para el desarrollo de las investigaciones. En los Seminarios Integradores con los que se cerraba cada TU se presentaba y explicaba el documento con orientaciones y tareas a desarrollar en cada TC (Calendario de Tiempo Comunitario)³²⁰, combinando tareas individuales y colectivas para trabajar y profundizar los contenidos de las asignaturas de la etapa correspondiente y el desarrollo de las investigaciones. Estos calendarios se iban trabajando desde la CPP con las parejas pedagógicas y se iban cerrando al tiempo que se desarrollaba el curso, tratando de ajustarlos a las necesidades que se iban detectando en cada etapa y haciendo los necesarios ajustes a la propuesta de partida.

³²⁰ En el siguiente enlace se pueden consultar las programaciones de los TUs y los calendarios de los Tiempos Comunitarios, en orden cronológico. <https://www.dropbox.com/s/ui4fqd1j9buftr/Programaciones%20TUs-Tcs%20BaserritikMundura%202016.pdf?dl=0>

Por tanto, los seminarios integradores tenían varias intencionalidades pedagógicas: mejorar la relación dialéctica entre TU-TC; mejorar la comprensión de la totalidad del proceso de las investigaciones, tratando de superar el esquema lineal de fases consecutivas; potenciar el intercambio de aprendizajes y dificultades encontradas en el desarrollo de las investigaciones colectivas entre los NTs; hacer lecturas y análisis colectivos teniendo en cuenta la totalidad de los procesos de investigación en curso. Durante el desarrollo de la primera edición se identificó que los seminarios integradores suponían momentos de inflexión para los NTs. Tener que presentar y socializar ante el grupo los avances y dificultades al inicio y al final del TU contribuía al avance de los procesos de investigación, o a evidenciar bloqueos que fueron aprovechados como oportunidades de aprendizaje a través del acompañamiento político pedagógico.

El último día del primer TU, en el seminario integrador, junto al calendario del TC I se presentó el esquema metodológico de referencia y la lógica de investigación-acción propuesta para el curso, estructurada y adaptada a las etapas del mismo.

Imagen 26. Esquema metodológico de referencia curso Baserritik Mundura 2016.



Fuente: Guía didáctica asignatura transversal curso Baserritik Mundura 2016.

Además de presentar a grandes rasgos este esquema metodológico, se insistió en que se trataba de un modelo ideal de proceso de Investigación-Acción completo para explicar y conocer, desde una perspectiva formativa, la filosofía y el desarrollo de un proceso completo de investigación-acción cuando se dan las condiciones adecuadas de experiencia del equipo de trabajo, tiempo, recursos etc. “La finalidad de este esquema es formativa y orientativa, no es una guía que establezca lo que tenéis que hacer en los procesos de investigación que desarrolle cada Núcleo Territorial, que además pueden ser de diferente tipo, formato y alcance en función de lo que defina cada NT” (Registro de campo Zerain, 24 de enero de 2016). De esta forma se reforzaba una idea clave en relación a los procesos de investigación que también se recoge en el PPP del curso.

“Los Núcleos Territoriales (NTs) cuentan con flexibilidad para definir su propio proceso de investigación. De esta forma, cada NT podrá primar un eje de investigación o varios, podrá definir si quieren realizar todas las fases de un proceso de investigación acción o si consideran más oportuno priorizar y profundizar alguna de las fases del proceso sin llegar a intervenir” (*PPP Baserritik Mundura* 2016: 14).

Finalmente los cuatro procesos de investigación desarrollados en la primera edición de Baserritik Mundura abordaron temáticas identificadas como necesidades de investigación por el movimiento campesino vasco, contemplando alguno o varios de los once ejes de investigación priorizados en la PPP del curso, a los que aludíamos anteriormente. Concretamente, los cuatro procesos de investigación colectivos desarrollados por los NTs profundizaron en los ámbitos de la comercialización del producto agroecológico en canales cortos; la importancia de la alimentación en la salud individual y en los colectivos y movimientos sociales alternativos; el debate de la soberanía alimentaria en la educación oficial y no oficial; y del consumo responsable de alimentos en las familias, profesorado y alumnado en centros escolares. En la siguiente tabla se recogen los títulos completos de las investigaciones desarrolladas y el lugar donde se realizaron.

Tabla 30. Títulos de las investigaciones desarrolladas en el Curso Baserritik Mundura 2016 ³²¹	
NT-Basurbe	“Límites y oportunidades de la comercialización del producto agroecológico local en los ámbitos de la hostelería, el pequeño comercio, las plazas y las personas consumidoras” en Bizkaia y Nafarroa.
NT- Artaburu banda	“Sembrar el debate de la Soberanía Alimentaria en la educación formal y no formal” en el Barrio San Francisco de Bilbao.
NT- Mairubaratza	“La importancia de la alimentación en la salud individual y global en los colectivos” concretamente en el Gaztetxe de Deba y la Comisión de Txoznas de Orereta.
NT- Txindoki	“Llegar con el tema del consumo responsable de los alimentos a las familias, profesorado y alumnado” concretamente en la ikastola Jakintza de Ordizia a través de la aportación al programa “Jolas eta Ekin”

Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos del curso Baserritik Mundura 2016.

³²¹ En este enlace están disponibles los 4 trabajos de investigación desarrollados durante la primera edición del curso. <https://drive.google.com/drive/folders/0B4bYaKYaUIW5b0h1WWtJSWtEQ00>

Durante el desarrollo del curso, los trabajos fueron socializados en espacios universitarios en dos actividades diferentes. Por un lado, durante el tercer Tiempo Comunitario la CPP junto a las parejas pedagógicas de las asignaturas de la tercera etapa, organizaron unas jornadas que llevaron por título *Jornadas Universitarias de intercambio de experiencias Baserritik Mundura: La soberanía alimentaria y la agroecología práctica desde ya*³²². Estas jornadas tuvieron lugar el día 23 de septiembre de 2016 en Bilbao, campus de Sarriko (UPV-EHU) y contaron con la participación de 90 personas. El objetivo de las mismas, además de contribuir a difundir y visibilizar el curso en el ámbito universitario vasco, era que las diferentes experiencias invitadas y todas las personas asistentes realizasen aportes a los procesos de investigación que los NTs estaban desarrollando, al mismo tiempo que se profundizan los contenidos de tres asignaturas de la tercera etapa del curso, que abordaban *Las políticas públicas para la soberanía alimentaria; La soberanía alimentaria y la economía social y solidaria; y La soberanía alimentaria y la agroecología: practica desde ya*. Para ello, se organizaron 4 talleres temáticos paralelos en los cuales se contó con la participación de experiencias invitadas referenciales en el territorio vasco en dichas temáticas, así como la presentación de los procesos de las investigaciones por parte de los NTs que en aquel momento en su mayoría estaban en fase de análisis de la información recogida.

Durante ese último Tiempo Comunitario las personas que participaron de esta primera edición, decidieron autodenominarse *Piztu da Hazia!* (se ha encendido la semilla!) y ese fue el título de las jornadas celebradas durante el último Tiempo Universitarios en la UPV-EHU, el día 27 de octubre en el Campus de Leioa (Bizkaia) y el 28 de octubre en el Campus de Ibaeta (Donostia)³²³. En la organización de estas jornadas la CPP tuvo un papel de apoyo logístico y fueron los NTs los que decidieron la forma de socializar los cuatro procesos de investigación colectivos desarrollados en sus territorios, incluso algunos NTs consiguieron involucrar en la presentación de las investigaciones a los agentes que habían participado en los procesos.

³²² En el siguiente enlace se ofrece un documento donde se recogen fotografías y conclusiones de estas jornadas. https://www.dropbox.com/s/0dj2cmjzt5d2ksu/Conclusiones_Jornadas%20BM_23%20sept%2016%20en%20Sarriko.pdf?dl=0

³²³ En el video realizado para difundir la experiencia de Baserritik Mundura también se recogen imágenes de estas jornadas y se explica en que consiste su propuesta pedagógica del curso a través de imágenes y testimonios recogidos durante la primera edición <https://www.youtube.com/watch?v=0YRhD04oYKI>

Las cuatro presentaciones de los trabajos de investigación, no se limitaron a exponer los resultados de las mismas, consiguieron contar el proceso de investigación realizado y sus resultados incorporando metodologías de educación popular que habían empleado durante la investigación con los agentes, incluyendo acciones místicas y reflejando en la presentación la identidad construida en cada NT. La programación de las jornadas también contó con un acto de debate sobre la relación de la academia y los movimientos campesinos donde se realizó la presentación pública de la *Serie de libros ICAS* sobre Cambios Agrarios y Estudios del Campesinado³²⁴.

"BASERRITIK MUNDURA" ikasturako ikerketen jendarteratzea
Socialización de las investigaciones del curso Baserritik Mundura

PIZTU DA HAZIA!

AGROKOLOGIA

ELIKADURA BURUJABETZA

27 de octubre, UPV-EHU. Leioa (Biblioteca Central-1º planta)

10:00 a 11:15- Apertura con Janaina Strunzak (MST-Brasil)

11:15 a 11:30- Descanso

11:30 a 14:00- ARTABURU BANDA: "Elikadura hezkuntza komunitatean, San Frantzisko auzoan"

14:00 a 16:00- Degustación productos agroecológicos (Sustraiak)

16:00 a 19:00- BASURBEAK: "Oportunidades y límites de la comercialización de producto agroecológico local en los ámbitos de la hostelería, el pequeño comercio, las plazas y las personas consumidoras"

28 de Octubre, Campus de Ibaeta (Edificio Korta)

10:00 a 12:45- TXINDOKI: "Elikagaien kontsumo ereduaren inguruko azterketa eta kontzientziazio lana eskola eremuan-jakintza eskola (Ordizia)"

12:45 a 13:00- Descanso

13:00 a 14:00- PRESENTACIÓN DE LIBROS- Serie ICAS sobre Cambios Agrarios y Estudios del Campesinado. Colección *Perspectivas agroecológicas*. Icaria editorial.

14:00 a 16:00- Degustación productos agroecológicos (Goitabe)

16:00 a 19:00- MAIRUBARATZA: "Elikadura Burujabetzatik Bizitza Burujabetzara: Elikadura osasuntsua ikuspuntu globaletik herri mugimenduetan"

Inscripciones antes del 26 de octubre (Gratis-Plazas limitadas)
Enviando tu nombre completo, organización o colectivo, mail y teléfono de contacto hazitegia@hegoa.info 639020622

Organizado por:

Financiado por:

Imagen 27: Cartel Jornadas *Piztu da Hazia!*
Fuente: archivo curso Baserritik Mundura 2016

Ambas jornadas públicas guardaron coherencia con la propuesta metodológica y contribuyeron a la visibilización del curso Baserritik Mundura y los procesos de investigación desarrollados en su primera edición en el ámbito universitario vasco. Tras las jornadas públicas los días 29 y 30 de octubre de 2016, la CPP y parte del equipo pedagógico se trasladó a Beizama con las 24 personas que cursaron la primera edición, para realizar la evaluación colectiva final, que formaba parte del proceso de sistematización de esta experiencia, y el cierre de todo el proceso formativo en un enclave de procesos agroecológicos de referencia en Gipuzkoa.

³²⁴ Serie de libros coeditada por EHNE-Bizkaia, Hegoa e Icaria Editorial en el marco del curso Baserritik Mundura.

4.4. Descripción y análisis del perfil de las y los estudiantes de la primera edición.

Como decíamos en apartados anteriores, teniendo en cuenta la estrategia y objetivos del curso, se definieron una serie de perfiles prioritarios de personas y colectivos a los que va dirigida la formación para favorecer a través del proceso formativo el encuentro, el diálogo y la construcción de alianzas entre diferentes procesos y sujetos del ámbito rural y urbano. Por ello, como se indica en los documentos de difusión, el curso está dirigido especialmente a:

“a) baserritarras y personas en procesos de instalación en el sector agrario en Euskal Herria; b) militantes, activistas y personas liberadas de organizaciones y movimientos sociales: sindicatos agrarios y movimiento campesino vasco, sindicatos obreros, organizaciones de la economía social y solidaria, redes y grupos de consumo alternativo, ONGD, colectivos y redes feministas y juveniles, etc.; c) personas que trabajan en las administraciones públicas: con responsabilidades sobre aspectos vinculados con la soberanía alimentaria (ordenación del territorio, desarrollo rural, desarrollo económico local, etc.); d) estudiantes universitarios/as y de Escuelas Agrarias con interés en profundizar en la perspectiva de la soberanía alimentaria y la agroecología; e) personas con voluntad de participar activamente en la práctica de la soberanía alimentaria desde diferentes ámbitos: económico-social, consumo, economía social y solidaria, finanzas éticas, educación, comunicación, agencias y asociaciones de desarrollo rural, etc.” (Documento difusión Baserritik Mundura 2016)

Durante el proceso de matriculación el formulario de inscripción online tuvo 269 accesos desde diferentes dispositivos, cuestión que visibilizó que la formación resultaba atractiva. Las plazas ofertadas en la primera edición fueron 25, se recibieron 52 preinscripciones, siendo de Euskal Herria (46) resto del Estado (4), Italia (1), Reino Unido (1). Debido a la perspectiva territorial del curso los formularios recibidos de fuera de Euskal Herria fueron descartados y de los 46 perfiles elegibles, teniendo en cuenta los criterios de selección definidos y tras la fase de entrevistas telefónicas, se preseleccionaron a 27 personas y todas ellas formalizaron la matrícula del curso.

Tanto en la información de difusión como en las entrevistas telefónicas, se explicó de forma detallada en qué consistía la formación en sistema de alternancia (TU-TC) y cuáles eran los compromisos que se exigían (asistencia integra a los 4 Tiempos Universitarios de convivencia y disponibilidad para trabajar en grupo durante los Tiempos Comunitarios). Las 27 personas que formalizaron la matrícula asumieron estos compromisos mínimos para realizar la formación de enero a octubre de 2016. A pesar

de ello, finalmente concluyeron la formación 24 personas³²⁵. Dicho esto y a pesar de que se cuenta con los datos y gráficos del grupo inicial, por cuestiones de rigor en este apartado analizamos las principales características de las 24 personas que conformaron el grupo que realizó la primera edición desde el principio hasta el final.

En primer lugar, nos parece importante destacar la gran diversidad del grupo en relación a diferentes variables, tales como: perfiles diana del curso, formaciones anteriores, lugar de residencia, trayectorias militantes y edad. En la siguiente tabla se muestra la distribución de las 24 personas que realizaron la primera edición de Baserritik Mundura si tenemos en cuenta los diferentes perfiles a los que se dirige el curso:

Tabla 31. Distribución de participantes según perfiles diana del curso Baserritik Mundura ³²⁶	
Personas Baserritarras, en procesos de instalación en el sector agrario en Euskal Herria	4
Activistas y personas liberadas de organizaciones y movimientos sociales: sindicatos, organizaciones agrarias, ONGD, movimiento feminista, juvenil, ecologista, etc.	3
Personas que trabajan en/para administraciones públicas: con responsabilidades sobre aspectos vinculados con la soberanía alimentaria (ordenación del territorio, desarrollo rural, desarrollo económico local, asesoría técnico-económica, investigación en temas agrarios, etc.	4
Estudiantes procedentes de la universidad con interés en profundizar en la perspectiva de la soberanía alimentaria y la agroecología.	2
Estudiantes de las Escuelas Agrarias con interés en profundizar en la perspectiva de la soberanía alimentaria y la agroecología.	2
Personas que participan activamente en la práctica de la soberanía alimentaria desde diferentes ámbitos: transformación de alimentos, comercialización, consumo, economía social y solidaria, finanzas éticas, educación, comunicación, agencias y asociaciones de desarrollo rural, etc.	9

Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos del curso Baserritik Mundura 2016.

Como decíamos anteriormente la distribución del alumnado en los Núcleos Territoriales, siguió criterios que buscaban aglutinar perfiles diversos teniendo en cuenta la proximidad geográfica (ver imagen 25), y de esta forma se conformaron 4 Núcleos Territoriales muy heterogéneos pero con intereses comunes. Tal y como se desprende de sus propias presentaciones.

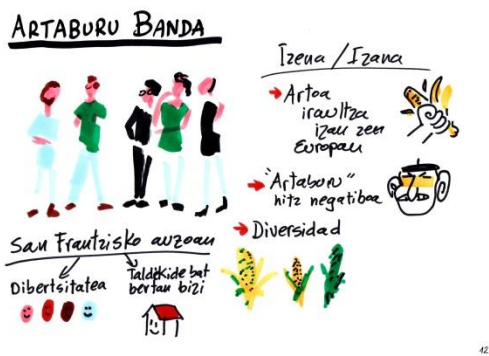
³²⁵ Las tres personas que abandonaron el proceso lo hicieron durante el primer Tiempo Comunitario por motivos laborales, personales y vitales no previsibles al inicio del curso y que las impedían seguir con la formación.

³²⁶ Es importante matizar que teniendo en cuenta los formularios de inscripción varias personas que realizaron el curso podrían ser clasificadas en varios perfiles. Por cuestiones de rigor al elaborar esta tabla sólo han sido considerados en uno de ellos, teniendo en cuenta el perfil al que dieron mayor centralidad tanto en el formulario como durante el desarrollo del curso.



28

“Venimos de distintas áreas, de distintas militancias pero al final todas somos luchadoras en favor de la agroecología y de la soberanía alimentaria. Algunas productoras, porque hay *baserritarras* entre nosotras, otras somos militantes de movimientos sociales, y la soberanía alimentaria es un eje en nuestras luchas, también en lo que se refiere a la lucha feminista, ambientalista e internacionalista” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, Ibaeta, 28 de octubre de 2016).



42

“Nosotros los de Artaburu Banda venimos de distintos ámbitos o mundos. Somos un grupo muy heterogéneo pero con intereses comunes, hay quien viene del sindicalismo, de los movimientos sociales, como el feminismo o el ecologismo, de la academia y del ámbito productivo” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Artaburu banda, Ibaeta, 28 de octubre de 2016).



42

“En el grupo Txindoki somos 8 personas, la mayoría somos de Guipúzcoa pero tenemos una persona que es de Vizcaya. Algunas personas del grupo trabajan la huerta, otras trabajan con ganado, otras con procesos de transformación de alimentos, otras en temas de comercialización, algunas tienen una relación directa con el primer sector y otras hemos tenido alguna experiencia con el primer sector que tuvo influencia en nosotras y queríamos profundizar más en este tema” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).



73

“Cada una trabajamos en distintas áreas pero todas tenemos una conexión con el primer sector, la alimentación, el mundo de la salud, la nutrición, la cocina... y nuestros perfiles son diferentes pero complementarios” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Mairubaratza, Leioa, 27 de octubre de 2016).

Fuente: Dibujos de Peman Goñi, realizados durante las jornadas Piztu da Hazia!

En relación a la formación y estudios previos el análisis de los formularios de inscripción muestra que: 15 personas contaban con titulaciones universitarias vinculadas con el sistema agroalimentario (Agronomía o Ingeniería Agrícola (5), Ingeniería Industrial (1), Veterinaria (1), Dietética y Nutrición (2), Ciencias Ambientales (3), y (3) contaban con másters vinculados a medioambiente, agroecología y derecho ambiental); 4 personas contaban con titulación superior en ciencias sociales (educación social, sociología, trabajo social); 3 personas contaban con formación técnica de la Escuela Agraria de Derio; y 7 personas habían realizado algún curso o formación de EHNE-Bizkaia. Como decíamos anteriormente, este curso no tenía como requisito de acceso contar con una titulación universitaria, a pesar de ello 19 personas contaban con ella, y en su mayoría eran formaciones vinculadas al sistema agroalimentario.

En relación a la provincia o territorio de procedencia tal y como refleja el siguiente gráfico es destacable la ausencia de participantes procedentes de Álava, y la presencia minoritaria de participantes de Navarra. La mayoría de participantes eran de Bizkaia y Guipúzcoa, pero resulta destacable la presencia mayoritaria de personas de Guipúzcoa.

Diferentes factores pueden explicar esta distribución, uno de ellos es que se hizo una amplia difusión de la propuesta en circuitos y redes vinculadas a la soberanía alimentaria de diferentes formas en territorio gipuzkoano, otro de los factores que podría explicarlo es la ausencia de formaciones en estas temáticas en dicho territorio. En cualquier caso, este hecho hizo que la configuración de los Núcleos Territoriales en la primera edición fuera eminentemente gipuzkoana y bizkaína.

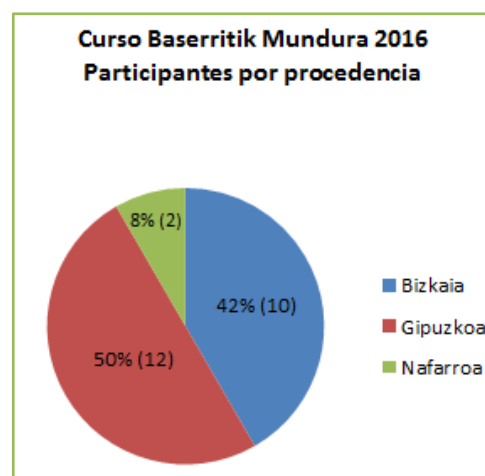


Gráfico 17. Fuente: elaboración propia.

Otra cuestión que nos gustaría destacar está vinculada a la distribución de las becas para realizar la formación. Tal y como señalábamos anteriormente la cuestión económica se ha convertido en un obstáculo para muchas de las personas que quieren ampliar su formación. Se definió un precio de matrícula muy reducido³²⁷ en comparación con otros cursos, y además, la propuesta contemplaba la posibilidad de fraccionar el pago y

³²⁷ El precio de la matrícula era de 600 euros incluyendo los gastos de alojamiento y alimentación de las 4 encuentros de convivencia (Tiempo Universitario) de 4 días de duración cada uno. Esto fue posible en la primera edición, gracias al apoyo económico de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

otorgar 15 becas teniendo en cuenta las situaciones laboral/económica de las personas participantes.

Durante la fase de entrevistas se explicó que se habían solicitado más becas de las contempladas inicialmente, que se habían establecido dos tipos de becas (reducción del coste de la matrícula de un 25% y 50%) y se pedía que cada persona valorase qué tipo de beca solicitaba finalmente. Fue llamativo que varias personas renunciaron a solicitar beca, y que muchas personas optaron de entrada por la beca del 25% aludiendo a que habría otras personas con mayor necesidad. Incluso una persona que obtuvo beca del 50% durante el curso consiguió empleo y solicitó pagar la matrícula completa. En este sentido, queremos destacar la honestidad del grupo en relación a esta cuestión. En el gráfico 18 se refleja la distribución de las becas que finalmente se llevó a cabo, lo cual también refleja a groso modo que había tres tipos de perfiles socioeconómicos, y que en cierta forma estaban equilibrados.

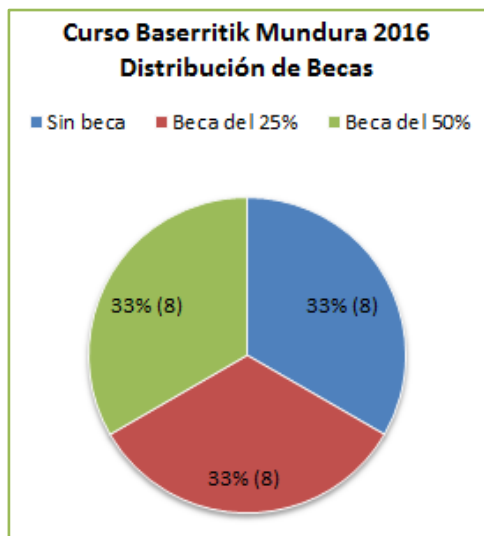
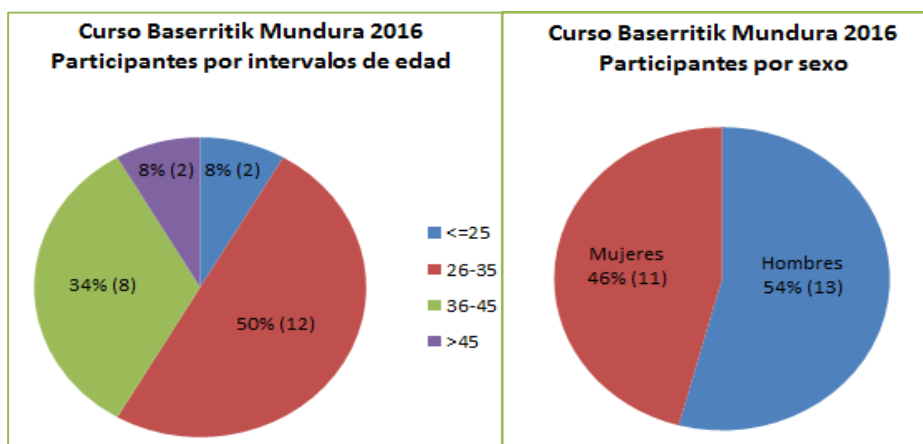


Gráfico 18. Fuente: elaboración propia.

En relación a la edad de las personas participantes tal y como muestra el gráfico 19, los perfiles más jóvenes (menores de 35 años) eran mayoritarios en el grupo (14 personas de 24), y apenas 2 personas superaban los 45 años. Por lo que podemos decir que era un grupo donde los intervalos de edad medios y jóvenes eran mayoritarios. En relación a la distribución de los participantes por sexo, tal y como muestra el gráfico 20 el grupo estaba bastante equilibrado.



Gráficos 19 y 20. Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos.

La cuestión lingüística también ha sido un aspecto marcante y diferenciador de este curso, cuestión que analizaremos en el siguiente apartado con mayor profundidad. Tal y como refleja el gráfico 21 a pesar de que la formación es bilingüe, el perfil lingüístico del grupo participante era mayoritariamente euskaldun, tan solo 2 personas del grupo no comprendían Euskera, siendo importante señalar que una parte del profesorado y de la CPP tampoco comprendían Euskera.

Durante el desarrollo del curso esto no supuso dificultades en la comunicación ni en la convivencia. La diversidad lingüística se vivió con mucha naturalidad, y como una riqueza, asumiendo las dificultades y límites que implica construir espacios plurales lingüísticamente. Profundizaremos sobre ello en el siguiente apartado.

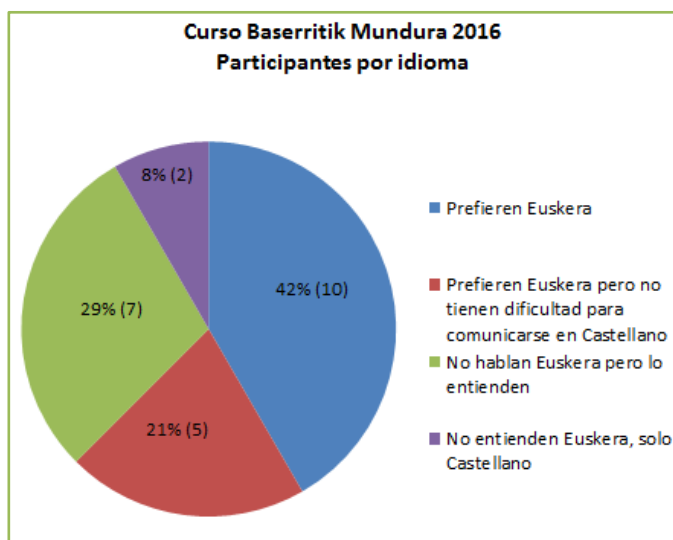


Gráfico 21.

Fuente: elaboración propia.

5. Aprendizajes, límites y desafíos identificados en la primera edición del curso Baserritik Mundura.

Uno de los objetivos de este capítulo es realizar un ejercicio de descripción y análisis de su propuesta pedagógica para mostrar de qué forma este curso ha construido su propuesta pedagógica de forma diferenciada y adaptada a su contexto, tomando como base una serie de principios comunes y característicos de los procesos de formación de LVC y añadiendo los que se han considerado necesarios. La principal referencia para ello ha sido la propuesta pedagógica construida por el MST (capítulo 3), y las experiencias de la ENFF analizadas de forma empírica en este trabajo de investigación (capítulos 4 y 5). Los aprendizajes de este proceso de formación, son múltiples y a diferentes niveles. Dedicamos este apartado a realizar un ejercicio de análisis y reflexión crítica para identificar aprendizajes, límites y desafíos de la primera edición del curso Baserritik Mundura.

Como se explicaba anteriormente, en este trabajo de investigación entendemos la sistematización de experiencias como metodología de investigación social, pero también como propuesta epistémica que permite la construcción de conocimiento colectivo desde la práctica. A través de la sistematización de la primera edición de *Baserritik Mundura* se pretende realizar un ejercicio colectivo de producción de conocimiento crítico y transformador desde la experiencia vivida, tratando de contribuir con ello a diferentes propósitos: analizarla identificando aprendizajes, límites y desafíos desde diferentes perspectivas y miradas; apropiarse críticamente de la experiencia vivida; comprenderla con mayor complejidad; mejorarla en sus próximas ediciones y compartir lo aprendido con otras experiencias. Así como valorizar y visibilizar los saberes de las personas que han sido sujetos protagonistas de su primera edición. Entendemos que con este trabajo de investigación, hacemos un aporte más a ese proceso.

Tal y como se refleja en diversos documentos del proceso de diseño y puesta en marcha, existía la preocupación y la comprensión compartida de que al ser una propuesta piloto y dado su carácter innovador a nivel metodológico y organizativo, era necesario entender el curso como una propuesta en construcción permanente. Por tanto, habría que realizar el esfuerzo colectivo de analizarla, repensarla y ajustarla a cada paso, siendo importante sistematizar la experiencia en sus primeras ediciones para contribuir a ese proceso. Por otro lado, existía la comprensión de que la evaluación era una dimensión más del proceso formativo, y que era importante que se pensase un planteamiento de evaluación que atendiera a tres cuestiones: a) evaluar el desempeño de las y los participantes y los procesos de investigación desarrollados; b) que fuera de utilidad para el proceso de sistematización de la experiencia en sus primeras ediciones; c) y que guardase coherencia con la propuesta del curso tratando que todas las personas implicadas en el desarrollo de esta primera edición estuviesen incluidas y tuviesen la posibilidad de ser parte de la misma.

Todo ello era un propósito de la CPP y era importante integrarlo en la propuesta y trabajarlo tanto con el grupo como con el equipo docente. Por ello, en la Propuesta Política Pedagógica (PPP) se explicaba que la propuesta de evaluación del curso, tenía una perspectiva procesual, proyectiva a futuro y guardaba coherencia con el planteamiento metodológico y sus principios. También se explicaba que se daba especial importancia a los procesos, conjugando aspectos individuales y colectivos, trabajando el principio de la crítica y la autocrítica desde una perspectiva constructiva, basada en el respeto y la ayuda mutua para seguir mejorando tanto a nivel personal

como colectivo. En definitiva, desde una perspectiva que trata de huir de valoraciones autocomplacientes. En la PPP se aludía a ello así:

“La evaluación es una dimensión más de este proceso de formación, y todas las personas implicadas en él estamos incluidas y hacemos parte de la misma. Por eso cada persona evalúa, es evaluada, evalúa al resto de personas y al proceso en su conjunto, con el objetivo de que todas las personas participantes contribuyan con el crecimiento del individuo, del colectivo y del proceso. La evaluación tiene como horizonte no solamente evaluar el presente (lo que conseguimos y lo que no), sino que tiene la perspectiva de cualificar el proceso para seguir mejorándolo de cara al futuro” (PPP Baserritik Mundura, 2016: 20).

Para ello, se proponía una metodología de evaluación continua y procesual, que planteaba la distribución de la responsabilidad de evaluar entre todas las personas y contemplaba diferentes momentos a lo largo del curso, concretamente al finalizar cada etapa. En base a ello la metodología de evaluación contemplaba 3 componentes con diferentes criterios (ver tabla 32) y en los formularios y tablas de registro empleadas existía un *espacio para la crítica o autocrítica libre* donde aportar valoraciones y reflexiones no contempladas en los criterios planteados.

Tabla 32. Componentes y criterios de evaluación del curso Baserritik Mundura 2016.
Criterios autoevaluación y evaluación colectiva por Núcleos Territoriales: cada persona se autoevalúa (individualmente) y es evaluada por el resto de personas de su NT considerando los procesos y dinámicas colectivas internas que se dan en cada NT y los avances de cada persona en el proceso en su conjunto, en base a los siguientes criterios
<ul style="list-style-type: none"> • Participación en las aulas • Participación en espacios informales y de convivencia durante TU y TC • Asistencia a los Tiempos Universitarios • Disciplina para cumplir las tareas asumidas en el NT • Atención y cuidados hacia el resto de personas (NT y resto de compas del curso) • Comunicación durante el TC con su NT. • Participación en la plataforma online del curso.
Criterios para la evaluación por parte de la CPP y Equipo Docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación de principios y conceptos abordados en el curso. • Inserción y participación en la propuesta metodológica del curso. • Capacidad de trabajo en grupo. • Apropiación de perspectiva y uso de metodologías de Educación Popular. • Implicación y en el desarrollo en el proceso de investigación. • Flexibilidad y creatividad. • Cuidados hacia el colectivo. • Compromiso con el curso.
Criterios para evaluar la propuesta del curso: por ser una primera edición se harán diferentes ejercicios de evaluación colectiva a lo largo del proceso, valorando la propuesta del curso conforme se vaya haciendo y viviendo en base a los siguientes criterios.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología pedagógica y organizativa (objetivos, NTs, alternancia, cuestión territorial y lingüística). • Evaluación de las asignaturas de la etapa: metodología, contenido, materiales y profesorado. • Espacios para trabajar durante la etapa: espacio de trabajo, alojamientos y alimentación. • Acompañamiento de la CPP durante Tiempos Universitarios y Tiempos Comunitarios.

Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos del curso.

Realizar evaluaciones procesuales tras cada etapa, con el alumnado, profesorado y de la CPP generó un gran volumen de trabajo para la propia CPP ya que tenía que organizar y analizar la información recogida para tenerla en cuenta tanto a nivel pedagógico como metodológico. En relación a la evaluación procesual de la propuesta metodológica, se hicieron grandes esfuerzos para: analizar las valoraciones, extraer propuestas de mejora en base a ello; tratar de incorporar dichas propuestas de una etapa a otra; y explicarle al grupo qué propuestas sí que se habían podido integrar y cuáles quedaban pendientes para próximas ediciones. De esta forma, se hacía una devolución grupal de las evaluaciones procesuales, valorando el esfuerzo que realizaban tras cada etapa y visibilizando que sus aportes eran importantes, y que eran sujetos partícipes de la construcción y la mejora de la propuesta al tiempo que la estaban viviendo.

Las evaluaciones procesuales realizadas por las y los participantes también se tuvieron en cuenta para valorar el desempeño y el proceso de aprendizaje realizado durante el curso por cada persona y por cada NT. Como decíamos, la perspectiva de evaluación del curso guarda coherencia con el planteamiento metodológico y los principios que lo guían, dando especial importancia a los procesos y conjugando aspectos individuales y colectivos, y todo ello también tuvo su reflejo en la forma de evaluar los trabajos de investigación realizados. Al no ser un curso “oficial” se podía generar una forma de evaluar que no se limitase a calificaciones numéricas individuales y pensar una forma más integral y acorde con la propuesta en su conjunto.

Finalmente tras varios debates al respecto durante el desarrollo del curso, la CPP optó por no hacer informes o valoraciones personalizadas sino colectivas. Para ello se definieron una serie de criterios para elaborar un informe de valoración final a cada NT, que recogiera diferentes aspectos que se consideraban importantes para valorar el proceso de aprendizaje que la propuesta pretende (ver tabla 33). Como decíamos anteriormente cada NT tuvo una persona de la CPP de referencia. Estas personas redactaron una primera versión del informe y el resto de personas de la CPP hicieron contribuciones y aportes a cada uno de ellos. La entrega de los informes a los NTs se hizo el último día del curso en Beizama durante la mística de cierre preparada por la CPP, al mismo tiempo que se entregó un certificado a cada participante por haber superado el curso.

Tabla33. Criterios definidos para valorar el desempeño de cada NT

CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN DEL PROCESO DE A CADA NT

En relación al proceso colectivo de cada NT

- ¿Se han apropiado de los principios pedagógicos que guían el curso poniéndolos en práctica en su NT? (corresponsabilidad, cogestión, auto-organización, disciplina, creatividad, flexibilidad, escucha, compromiso, cuidado)
- ¿El NT ha evolucionado o se ha estancado? (identidad del grupo, superando bloqueos, etc.)
- ¿Han tenido en cuenta las necesidades de todas las personas?
- ¿Se han sentido bien trabajando juntas? ¿Cuál ha sido el estado de ánimo general del grupo?
- ¿Han sabido organizarse?
- ¿Han facilitado y/o trabajado el empoderamiento personal y colectivo?

En relación a la inserción y participación en la propuesta metodológica del curso.

- Se han apropiado de los principios pedagógicos que guían el curso poniéndolos en práctica con el resto del grupo? (corresponsabilidad, cogestión, auto-organización, disciplina, creatividad, flexibilidad, escucha, compromiso, cuidado)
- Han respondido a las tareas propuestas en los TUs y TCs? (entrega de documentos, místicas, dianas, rotación de tareas, tareas en TCs, evaluaciones, etc.)
- ¿Han repartido las tareas de forma equilibrada? ¿Han cumplido con las tareas? ¿Ha habido alguna escaqueada? ¿Se han abordado estas cuestiones, cómo se ha abordado?
- ¿Ha habido algún conflicto? ¿Cómo se ha trabajado?
- ¿Han aportado más de lo que la propuesta pedía?
- ¿Van a seguir haciendo cosas juntas después del curso?

CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuenta algo nuevo? ¿Cuál es la principal aportación? ¿tiene un efecto dinamizador en el territorio?
- ¿Es útil para el movimiento campesino?
- ¿Es útil para el movimiento por la soberanía alimentaria?
- Profundidad del diagnóstico y del diagnóstico situado ¿En que se basan? ¿Se ha tenido en cuenta e integrado en el trabajo estudios previos, fuentes secundarias?
- Recoge y profundiza en las dimensiones agroecológicas y en los debates planteados en las asignaturas del curso en lo que a su tema se refiere.
- ¿Tienen en cuenta sus propias limitaciones, dificultades y contradicciones? ¿Se hacen explícitas en el trabajo?
- Integra la perspectiva y utiliza metodologías de Educación Popular (metodologías participativas o activas).
- El trabajo ha servido para generar espacios de encuentro, poner en contacto a diferentes agentes relacionados con la soberanía alimentaria en el territorio.
- ¿Ha habido profundidad en los debates abordados en el trabajo?
- ¿Han integrado distintas visiones, saberes, códigos? ¿Se refleja esto en el trabajo?
- ¿Ha habido socialización/devolución del trabajo a los agentes que han participado en la investigación?
- ¿Es un inicio para algo más? ¿Qué queda de su trabajo cuando se retiren o el curso acabe? ¿Es posible darle continuidad a este trabajo?

CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS

- ¿Han logrado comunicar el proceso y el trabajo realizado? Colectivamente?
- ¿Ha estado presente la dimensión política de la agroecología y la soberanía alimentaria en la presentación?
- ¿Han planteado sus propias contradicciones, limitaciones, debilidades, autocrítica?
- ¿Han conseguido la participación de algún agente que haya participado en la investigación?
- ¿Han sido creativos o se han limitado a los formatos clásicos? ¿Han incorporado la dimensión mística en su presentación? ¿Han logrado acompañar su presentación con alguna acción creativa logrando visibilizar su trabajo en el espacio donde se ha presentado?

Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos del curso.

Por otro lado, desde la perspectiva de sistematizar la primera edición de la experiencia, la CPP definió como eje de sistematización la metodología pedagógica y la identificación de aprendizajes, límites y desafíos por parte de los protagonistas (alumnado, profesorado y CPP). También se pensaron diferentes formas y momentos para ir recogiendo reflexiones y valoraciones en base a ello, concretamente: a) se

dedicaron 2 días a realizar diferentes ejercicios de sistematización de la experiencia con todo el alumnado durante el último Tiempo Universitario en Beizama tratando de revivir las diferentes etapas y momentos vividos durante el curso (ver imágenes 28); b) al final de cada etapa se recogían las valoraciones y propuestas del profesorado y luego se dedicaba un tiempo en los seminarios pedagógicos a comentar y debatir de forma colectiva en base a ello; c) la CPP también ponía en común sus valoraciones tras cada etapa durante el desarrollo del curso y trabajaba la información recogida del alumnado y profesorado. Además tras cerrar la primera edición, la CPP hizo una sesión en Durango de un día entero para debatir y analizar toda la información recogida a través de estas evaluaciones procesuales (alumnado, profesorado y CPP), identificando aprendizajes y debatiendo acerca de, qué cuestiones mantener en próximas ediciones y qué cuestiones había que mejorar, en relación al equipo de trabajo y a la metodología pedagógica y organizativa del curso. Por otro lado, durante todo el curso también se hicieron grandes esfuerzos para construir un archivo físico y digital con los registros escritos y visuales generados durante su primera edición. Gracias a todos esos esfuerzos colectivos de registro del proceso y valoraciones sobre el mismo desde diferentes perspectivas durante su desarrollo, ha sido posible seguir dando pasos en el proceso de sistematización de la experiencia.



Imagen 28. Ejercicios de sistematización de la experiencia con alumnado. Fuente. Fotografía propia.

Entendemos que con este trabajo de investigación y concretamente con este capítulo realizamos un aporte más a este proceso de sistematización colectivo de la experiencia. La pregunta que trataremos de responder en este apartado concretamente es: **¿Qué aprendizajes pedagógicos y organizativos se desprenden de la primera edición del curso Baserritik Mundura?** Para encontrar elementos que nos permitan responder estas preguntas, se ha revisado el archivo del curso y se han seleccionado y analizado diferentes registros y documentos (escritos y audiovisuales) producidos en el desarrollo de la primera edición, concretamente:

- a) Los diferentes registros de las evaluaciones personales y colectivas realizadas tras cada etapa (por el alumnado, profesorado y CPP).
- b) Los materiales producidos en las sesiones grupales para evaluar aspectos metodológicos e identificar aprendizajes con el grupo de estudiantes completo en Beizama durante el último Tiempo Universitario (transcripción sesiones grupales días 29 y 30 de octubre de 2016).
- c) Las entrevistas grupales realizadas a los 4 Núcleos Territoriales donde reflexionan y analizan la experiencia vivida (27 de octubre 2016 entrevistas a Basurbe y Artaburu banda, y 28 de octubre de 2016 entrevistas a Mairubaratza y Txindoki).
- d) Los registros de los debates y análisis realizados por la CPP en la sesión realizada en Durango el 29 de noviembre de 2016 una vez concluido el curso.
- e) Así como las observaciones y registros etnográficos que realicé de enero a noviembre de 2016 durante el desarrollo del curso.

En la identificación de aprendizajes realizada en el marco de este trabajo, se ha pretendido abarcar una pluralidad de perspectivas, incluyendo las reflexiones y miradas de personas que han participado en la experiencia como Coordinación Político Pedagógica (CPP), como pareja pedagógica y como alumnado de la primera edición. De manera intencionada hemos seleccionado un número elevado de citas, algunas de ellas bastante extensas, para construir un relato lo más poliédrico posible sobre la vivencia del proceso. Entendemos que un acceso directo a estos testimonios, más que entorpecer la lectura la enriquece, aportando más matices.

Al igual que en capítulos anteriores, se intenta hacer un análisis crítico, tratando de evitar una mirada idealizadora o autocomplaciente, identificando puntos de mejora y cosas que funcionaron; pero también debilidades, contradicciones y tensiones que expresan límites y desafíos a ser superados para continuar mejorando la propuesta. Los aprendizajes identificados se presentan en 4 apartados que recogen los aspectos más destacados y repetidos en la documentación analizada, relacionados con: a) La propuesta pedagógica y metodológica; b) La CPP y el acompañamiento político pedagógico del proceso; c) Los contenidos teóricos, asignaturas y equipo docente; d) La transversalidad de la perspectiva feminista y el euskera. En cada apartado se presenta en primer lugar, las cuestiones que se valoran como positivas, aciertos, o avances; y en segundo lugar, las cuestiones que se valoran como negativas, dificultosas, que suponen límites, desafíos o cuestiones a mejorar.

5.1. En relación a la propuesta pedagógica y metodológica del curso.

Se identifican aprendizajes que aluden a cuestiones de la propuesta en su conjunto y otras que aluden a cuestiones o elementos más específicos, por lo que organizamos la información en diferentes subapartados.

5.1.1. Perspectiva de educación popular y propuesta pedagógica y metodológica en su conjunto.

Principales aspectos positivos/cosas que funcionaron/ aciertos identificados:

Tanto en las entrevistas realizadas como en las sesiones grupales de evaluación, aparecen múltiples reflexiones que valoran de forma positiva la heterogeneidad del grupo de participantes (en cuanto a perfiles, organizaciones, edades, etc.) destacando que esta heterogeneidad enriquece el proceso pedagógico, porque son epistemológicamente y metodológicamente reconocidos y animados como sujetos de conocimiento y creadores colectivos del mismo.

“Para mí, cada uno venía con sus ideas pero el curso nos ha servido para salir de aquí con un discurso o con unas bases más trabajadas. La metodología ha sido tan horizontal y participativa que nos ha hecho exponer nuestras ideas y opiniones, defenderlas delante de todas las demás y en ese sentido, sí creo que esta metodología da la oportunidad de que creamos un discurso más trabajado, y esto es algo muy positivo. Para mí esta metodología es muy valiosa y quería agradecer que hayáis logrado poner en marcha algo así, porque es muy necesario” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“Me ha gustado que hubiera gente muy diversa, de organizaciones y movimientos distintos y aunque tengamos la agroecología como un fin, tenemos miradas distintas y te enriquece ver de qué forma piensa cada quien” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, Ibaeta, 28 de octubre de 2016).

“Gente de distintas edades, todas con una conciencia similar pero algunas con más experiencia, otras con menos. Pero todas hemos tenido algo para aportar” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).

Efectivamente, tal y como se desprende de estos testimonios y los siguientes, sobretodo se valora como un acierto que la propuesta pedagógica y metodológica del curso en su conjunto integre y trabaje con la diversidad del grupo poniéndola en diálogo de diferentes formas. Cuestión que se destaca en numerosas ocasiones en los documentos analizados, como importante y positiva porque de esta forma la propuesta consigue: complejizar los análisis y evidenciar la riqueza de conocimiento que tiene y aporta el propio grupo al proceso formativo; visibilizar que hay realmente una pluralidad de agentes que trabajan y apuestan por la soberanía alimentaria en Euskal Herria, el

comprobar que *no estamos solas* es una de las cosas que más se repite como aspecto positivo de la propuesta; y también, demostrar la importancia de generar espacios y procesos para aunar esfuerzos y perspectivas porque todos son complementarios y necesarios para avanzar hacia ese objetivo común:

“La diversidad del grupo ha posibilitado ver los temas abordados desde diferentes puntos de vista, desde la producción, otras personas aportaban la perspectiva nutricional, otras la mirada feminista, y esa diversidad de miradas me ha parecido muy enriquecedora y estoy muy agradecida” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“La diversidad de personas que estamos, nuestras diferentes procedencias, nuestras diferentes formas de relacionarnos, de expresarnos, el ser capaces de compartir desde esas diferencias también de formas de ser, y desde el respeto [...] qué rico ha sido este compartir y el obtener de una misma cosa diferentes impresiones, y cómo llegar a una misma conclusión. Y darnos cuenta de que no estamos solas y como toda esta gente que estamos aquí estamos con ganas de transformar desde lo personal hasta lo que nos rodea entorno al tema que estamos trabajando. Para mi esa ha sido una de las cosas más bonitas y más ricas” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

Relacionado con lo anterior, también aparecen múltiples reflexiones que destacan que la propuesta pedagógica y metodológica en su conjunto y su perspectiva de educación popular, han sido un acierto por su utilidad para: generar formas de encontrarse y vincularse de diferentes agentes sociales con interés en impulsar la soberanía alimentaria desde diferentes ámbitos; posibilitar la construcción colectiva, horizontal y participativa de conocimiento a partir del intercambio de experiencias, la reflexión crítica y contextualizada sobre las prácticas propias y las experiencias presentes en su entorno más cercano; generar un cambio de perspectiva para mirar el territorio, acercarse a los agentes, entender su punto de vista y dificultades, construir sinergias, alianzas, etc. A continuación seleccionamos algunas reflexiones de las y los participantes que aluden a estas cuestiones:

“La perspectiva de la educación popular, su modo de mirar la realidad y las formas que se han empleado durante el curso han sido parte del análisis y diagnósticos de la realidad que se pretendía con el curso. Nos ha aportado herramientas para relacionarnos entre nosotros y con los agentes en el territorio de forma creativa; y para entender y relacionarnos desde la escucha con los agentes como parte activa de los procesos de investigación” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“El curso es una muy buena oportunidad para que aquellas personas que estamos trabajando en la soberanía alimentaria desde distintas áreas nos conozcamos: en qué andamos, qué propuestas hay, qué hay en marcha, etc. [...] el curso nos ha cambiado a todas en algo. Ahora vemos distinto nuestro territorio y tenemos ánimo para hacer ese trabajo de hacer red con todas las personas que hemos conocido” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).

También se identifican testimonios que aluden a la construcción de vínculos, sinergias y alianzas que ha propiciado el curso de forma más directa y concreta:

“Gracias a la red de personas y movimientos que estamos creando se han generado alianzas potentes a partir del curso. Por ejemplo: VSF y Berton-bertokoa” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“Gracias a haber conocido a Sergio he tenido la posibilidad de estar en el proceso participativo entorno a la organización urbana de Bakio” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

La construcción de sinergias y alianzas políticas entre ámbitos de lucha diversos, requiere de creación y cuidado de relaciones y afectos. Estos afectos, como veremos a continuación y como reflejan algunos testimonios, se van construyendo a lo largo del curso ya que la metodología pedagógica y organizativa en su conjunto propicia de diferentes formas y desde la primera etapa que las y los participantes compartan sus experiencias en un ambiente de confianza y aprendizaje colectivo que permite compartir no solo los éxitos o cosas que funcionan en las experiencias de cada cual, sino también compartir las dudas, dificultades, contradicciones, miedos, torpezas, etc. Todo ello va generando un alto grado de complicidad y cohesión grupal tanto en los Núcleos Territoriales, como en el grupo en su conjunto, que ha sido muy bien valorado por las personas participantes.

Otro de los aspectos que se valora como un acierto por los diferentes participantes de la primera edición (alumnado, profesorado y CPP), es que la propuesta pedagógica y metodológica del curso haga posible que el curso sea un proceso de aprendizaje vivencial. Es decir, que todas las dimensiones, momentos y espacios del curso tengan una intencionalidad política y pedagógica hace que sea una propuesta de formación integral o multidimensional que genera un ambiente educativo conformado por: relaciones, espacios, tiempos, modos de organizarse, trabajar, repartir tareas y responsabilidades, tomar decisiones, descansar, alimentarse, divertirse, etc., con un claro componente pedagógico y político.

“Mi vivencia en el curso se resume en 4 palabras: sentir, pensar, organizarse y actuar. Un aurreku en colectivo “(participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“Esta metodología es una construcción personal y colectiva, que no entiende la formación en un sentido utilitarista sino que toca distintos aspectos; emocionales, lúdicos, relacionados con los cuidados, de empoderamiento dentro de esa participación que nos incluye a todas” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Artaburu banda, Ibaeta, 28 de octubre de 2016).

Efectivamente, otro de los aciertos identificados en la primera edición es que la propuesta pedagógica y metodológica del curso trabaje de manera integral las diferentes dimensiones formativas de la personas. Es decir, que se trabajen de forma colectiva y con sentido político y pedagógico aspectos racionales, corporales, emocionales, afectivos, relacionales, culturales, lúdicos, etc. Esto requiere la combinación de diferentes lenguajes y códigos para trabajar las temáticas del curso, combinando el pensar, el sentir, el hacer, el crear, el desear, el dibujar, el jugar, etc. (profundizaremos sobre ello en el apartado 4.1.4). De esta forma la propuesta consigue incorporar diversos saberes, lenguajes, canales y formas de expresión y comunicación sin privilegiar exclusivamente, el canal del discurso, la palabra o el texto. Todo ello se valora de forma positiva porque dota a la propuesta de gran capacidad para generar procesos de cuestionamiento, transformación, empoderamiento y aprendizaje a nivel personal y colectivo, tal y como reflejan algunas valoraciones y reflexiones sobre la experiencia vivida en el curso:

“Yo quería comentar algo en torno a eso que quizás no se ve...este proceso de formación no es habitual. Creo que todas estamos de acuerdo en que nunca hemos vivido una formación así [...] aparte de las guías didácticas, de leer, de los seminarios, este tipo de metodología que combinan la educación popular, la investigación, el trabajo en grupo, todos los aprendizajes que nos llevamos van mucho más allá de lo puramente formal, a mí me ha revuelto las tripas en un montón de ocasiones; la gestión emocional junto con la gestión formativa, junto con la gestión grupal, junto con la gestión de los tiempos, para mí es un curso muy transformador; para mí ha sido un proceso que ha ido mucho más allá de lo formativo como lo entendemos habitualmente” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“Yo vengo a los tiempos universitarios enfadada, rendida frente a la situación del mundo, y los tiempos universitarios para mí son duros, tengo que hacer un gran esfuerzo y muchas veces tampoco me siento cómoda. Pero regreso a casa y estoy en paz conmigo misma, con mi entorno y con el mundo y vuelvo contenta, incluso con aquellas personas de mi entorno o mi trabajo con las que estaba enfadada, ya no estoy enfadada, soy capaz de entenderles mejor incluso abrazarlos. Entonces a mí esto me da una gran fuerza. Esto que hacemos será pequeño pero tiene un gran valor y estoy muy agradecida” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“Cuando empezamos el curso en Zerain, para mí fue una gran sacudida, un gran movimiento interior. Y me fui a casa con una gran excitación y le decía a mí pareja: tengo que hacer esto y aquello [...] Yo más que hablar estoy haciendo un trabajo interno ¿Con quién trabajar? ¿Dónde comprar? ¿Con quién no gastar energía hablando porque estamos hablando en vano?” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“Agradecer la generosidad que ha habido en el grupo a la hora de salir de nuestros espacios de confort y también de nuestros pilares ideológicos. Ha sido muy bonito y se ha creado un espacio de confianza enorme [...] si de aquí salimos pensando que no estamos solos, que hay muchas experiencias en marcha, que podemos generar espacios para encontrarnos y unir fuerzas, eso es un paso enorme ante el capitalismo” (CPP Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

Tal y como destacan diferentes testimonios, experimentar metodologías pedagógicas integrales y vivenciales, que combinan diferentes modos de aprender, de hacer, de comunicar y de relacionarse “remueve mucho internamente” al tener que salir de “posiciones de confort” aparecen sensaciones y emociones de incomodidad, frustración, impotencia, cansancio, etc. Precisamente este tipo de metodologías de aprendizaje vivencial buscan que el plano relacional y socio-afectivo sea parte del proceso de aprendizaje y esto se trabaje desde una perspectiva pedagógica y política, construyendo espacios seguros y amables que permiten hablar de ello, compartir miedos, inseguridades, generándose un alto grado de complicidad, confianza, cercanía, cohesión, motivación, entusiasmo, fuerza y energía para avanzar en procesos de transformación y empoderamiento personal que tiene resonancias e implicaciones en espacios y procesos colectivos (de militancia, familiares, laborales, etc.):

“Podernos expresar de una manera tan libre ha sido una constante y además fue algo que prendió muy rápido en Zerain, con esos ejercicios de dejarnos caer hacia atrás y que nos agarrara la gente de nuestro NT, cómo se trabajó la confianza en el grupo y los espacios que se generaron en Zerain, ha propiciado que podamos expresarnos de esta manera. Y eso es una gozada porque eso no lo hacemos en nuestros espacios habituales de lucha. Y este ha sido un espacio de lucha, de creación conjunta y colectiva en muchos sentidos. Esto es un chute de energía y tendríamos que buscar y crear más espacios como estos porque son necesarios, nos vienen muy bien” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“Ha sido muy enriquecedor en todos los sentidos y cada vez que nos hemos encontrado en el curso ha sido un gran chute de energía [...] la facilidad y naturalidad para las relaciones que hemos vivido aquí, a pesar de la carga de trabajo nos hemos relacionado con bastante alegría vital y con cercanía. Con la CPP me he sentido muy muy cómoda, habéis sido nuestros semejantes, compañeras de camino, y eso es de agradecer. Yo vengo del activismo puro y duro, y muchas veces se echa de menos lo que he recibido en este curso, una formación que va más allá de lo ideológico, ha sido maravilloso, estoy muy agradecida, estoy aplicando muchas cosas del curso en mis espacios” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“En nuestro grupo hay *baserritarras*, el resto tenemos ámbitos de militancia vinculados a la soberanía alimentaria, y los frutos de nuestro trabajo de investigación los vamos a llevar hacia allí. En concreto en Bilbao estamos inmersos en un proyecto colectivo [Labore-Bilbao] en el que creemos que podremos aplicar los resultados de nuestro trabajo y que éstos serán de ayuda en el futuro para el recorrido de ese proyecto” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, Ibaeta, 28 de octubre de 2016).

Tanto en estos testimonios como en los siguientes, las y los participantes agradecen y valoran de forma positiva que la propuesta incluya diferentes formas de trabajar aspectos subjetivos vinculados a las temáticas del curso. Se destaca en repetidas ocasiones que el plano relacional, emocional, afectivo, lúdico sean contemplados como dimensiones de aprendizaje dota a la metodología de gran potencialidad para trabajar las

vulnerabilidades identificadas en el sector agroalimentario, y fortalecer los vínculos y el acercamiento entre diferentes agentes y sectores que quieren impulsar la soberanía alimentaria en Euskal Herria.

“Para mí el curso ha supuesto sentir que estoy en un proceso de ver las cosas de otra manera, me ha dado herramientas para cambiar los modos de hacer y ganas de continuar hacia adelante [...] Por la cercanía del grupo, he sentido que éramos una gran familia y ahora tenemos mucho trabajo que hacer, cada una en su área y en sus espacios” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“Baserritik Mundura eta Mundutik baserrira (del caserío al mundo y del mundo al caserío) ha sido un año de gran transformación tanto en lo que se refiere a mí como en lo que he visto a mí alrededor. Un año que me ha removido internamente, impotencia, mala leche, ilusión, esperanza, cooperación, solidaridad, etc. Hay muchas manera de luchar cada una desde su sitio, ya sea en los asentamientos luchando contra un terrateniente asqueroso; ya sea en el caserío, en el crudo invierno, bajo la nieve, cosechando puerros con las manos heladas para llenar las cestas; o ya sea en un entorno templado, trabajando en la administración. Todas son necesarias y las necesitamos a todas, cada una por su lado pero en común” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

También se destaca que al dar centralidad a los sentires y las subjetividades la propuesta consigue que se trabaje el empoderamiento personal, pero también se trabaja y refuerza la vinculación grupal, el sentimiento de pertenencia, la construcción de identidad personal y colectiva; atendiendo a la memoria de las luchas, la espiritualidad, la conexión y el agradecimiento a las personas pasadas, presentes y futuras que han alimentado y alimentaran el proceso histórico del que forman parte.

“Mientras estaba haciendo el curso una vez estaba con mi abuela que estaba pelando alubias. Ella siempre me ha animado a estudiar, y lo hice, salí del caserío y estudié y mucho [...] Y aquel día mi abuela me preguntó: “¿Pero qué estás haciendo? Has estudiado derecho y ahora de repente me dices que estás estudiando un curso que se llama Baserritik Mundura”. Yo creo que mientras seguía desgranando las alubias pensaba “a esta se le está yendo...” Y le respondí: Pues aprovechando todo el trabajo que habéis hecho mujeres como tú y dándome cuenta de cuánto tenemos que agradeceros y cuánto tenemos que aprender de vosotras. Y se pasó toda la comida llorando. Solo por eso ha merecido la pena hacer el curso” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

El aprendizaje vivencial que genera la propuesta pedagógica y metodológica del curso tiene por todo ello otra intensidad, otra lógica, otro proceso de apropiación, la búsqueda intencionada de una praxis pre-figurativa de los principios y valores que el curso plantea, esa construcción de “lo nuevo” “lo alternativo” en la experiencia formativa de la que se toma parte, permite conectar teoría y práctica en sentido dialéctico, politizando lo cotidiano y aprendiendo de ello. Éste ha sido otro de los aspectos valorados como un

acierto en la primera edición, se destaca que la propuesta metodológica del curso posibilita vivenciar que a través de las prácticas cotidianas, en cualquier espacio y ámbito de la vida tenemos la oportunidad de transformar, al tiempo que nos transformamos; y unido a ello posibilita vivenciar y tomar mayor consciencia de las dificultades, inercias, tensiones que aparecen cuando se intentan llevar a la práctica procesos transformadores en sentido emancipador. Estas cuestiones han sido bien valoradas por los participantes pero también por el profesorado y la CPP, algunas reflexiones identificadas en los documentos analizados lo expresan así:

“Nos ha enseñado la importancia de estar alerta y cuidar todos los ámbitos de la convivencia; vivir una metodología nueva, entender que *la forma forma*; mirar con otros ojos lo que me rodea y qué implicación tiene lo que hacemos y cómo lo hacemos” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal, Beizama, 29 de octubre de 2016).

“Pese a que cada quien venía de su movimiento y su militancia, yo he sentido que esta formación nos construye y nos forma de diversas maneras, y aparte nos saca de una rutina o de un espacio de confort del que también está bien que te saquen para cuestionarte y avanzar” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, 28 de octubre 2016).

“La metodología ha sido muy potente y efectiva, y a cada una nos ha influenciado personalmente. Yo he aprendido mucho, y me servirá para actuar en mi área de militancia. Más que cosas nuevas, se trata de la forma de hacer, del modo de actuar. Siempre estamos hablando de que hay que cambiar los modos y con este curso hemos visto y vivido una práctica de cambio de esos modos. Ha sido una práctica en la que además hemos participado y a mí eso me ha gustado” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Mairubaratza, Leioa, 27 de octubre de 2016).

También se valora como un acierto, que las distintas dimensiones de los cambios que se persiguen y los modos de trabajar esos cambios a través de la metodología del curso, se vinculen o tengan coherencia con los contenidos del curso y con la propia concepción de emancipación que plantea la agroecología y la soberanía alimentaria, entendida como proceso de transformación permanente que debe trabajarse de forma simultánea a nivel personal, colectivo/organizativo y estructural. Es decir, como proceso político de superación de dependencias y asimetrías que conlleva la revisión y cuestionamiento crítico no sólo del sistema agroalimentario, sino también de la cultura política, las formas de organizarnos, de tomar decisiones, de gestionar diferencias y conflictos, etc.; Por tanto, se valora como un acierto que la propuesta del curso aborde y plantee la necesidad de trabajar transformaciones que afectan tanto a lo interno de las organizaciones, como a las dinámicas de articulación entre las organizaciones que desde diferentes ámbitos pretenden impulsar la transición agroecológica y la soberanía alimentaria en Euskal Herria.

Relacionado con lo anterior, otro de los aspectos que se valora de forma positiva es que el curso, tanto en sus contenidos como en su propuesta pedagógica y metodológica, contribuya a tomar mayor conciencia política sobre la integralidad y multidimensionalidad de los cambios que plantean la soberanía alimentaria y la agroecología como propuestas y prácticas emancipadoras. Es decir ambas plantean y requieren afrontar el desafío de generar procesos libres de relaciones de opresión, por tanto el curso integra y trabaja de diferentes formas la identificación y toma de conciencia sobre cómo las múltiples relaciones de subordinación y creación de asimetrías (género, idioma, nivel de formación, rural-urbano, etc.) nos atraviesan, están presentes en nosotras mismas. Y, en mayor o menor medida, las retroalimentamos y reproducimos en diferentes ámbitos de la vida, y por tanto también están presentes en los espacios y experiencias “alternativas” en los que participamos, incluido el propio curso.

Por ello el curso, a través de sus contenidos, de su perspectiva de educación popular y de su propuesta pedagógica y metodológica, también plantea formas de trabajar y potenciar capacidades personales y colectivas para combatir asimetrías y avanzar en la construcción de prácticas, espacios y procesos emancipadores. Diferentes personas participantes de la primera edición consideran esto como un acierto y como algo innovador destacando que nunca habían encontrado una propuesta formativa en Euskal Herria que permitiese trabajar sobre estas temáticas desde esta perspectiva. Durante las entrevistas y las sesiones de evaluación grupal en Beizama destacan que “El curso en su integralidad es una práctica emancipadora”, “nos ha dado herramientas emancipadoras para abrirnos a desaprender”, incentiva “Mirar los proyectos alternativos con gafas multi-opresión”, “estar alerta ante el opresor que llevamos dentro”, posibilita poner “puntos de vista en común sobre experiencias emancipadoras”, y también posibilita “empoderar agentes y procesos en los territorios que trabajan por la soberanía alimentaria”.

“Me parecía que la metodología que se planteaba era muy innovadora para un territorio como es el nuestro, Euskal Herria, que en principio no está acostumbrado a este tipo de métodos en la búsqueda de alternativas emancipadoras, construcción de alianzas, etc.” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Mairubaratza, Leioa, 27 de octubre de 2016).

Por todo ello, otra de las cuestiones que se valora como un acierto de la primera edición de Baserritik Mundura es que su metodología pedagógica y organizativa contribuye a vivenciar, prefigurar y llevar a la praxis el tipo de transformaciones y procesos que plantean y proponen la agroecología y la soberanía alimentaria, por lo que existen

evidencias empíricas para afirmar que de forma general la propuesta del curso contribuye a responder a las necesidades del movimiento campesino y del movimiento por la soberanía alimentaria en Euskal Herria, para avanzar en sus propuestas y estrategias de transformación y emancipación social.

Algunas reflexiones del alumnado también plantean que la propuesta en su conjunto es un acierto en este sentido porque consigue “hacer sentir a los agentes del sector un aire nuevo”, “sentir que no están solos”, y contribuye a generar lógicas de relación basadas en la colaboración entre diferentes agentes que buscan fortalecer el sector pasando “de trabajar *para* a trabajar *con*” y “creando puentes para romper grietas”, cuestiones que se consideran muy importantes y positivas teniendo en cuenta la situación de envejecimiento, vulnerabilidad y fragmentación del sector agroalimentario en Euskal Herria.

“Se habla mucho de la precariedad y de la situación que viven los y las baserritaras y el campesinado global, pero tener a toda esta gente dándole vueltas a la misma idea y por una misma lucha te arroja un poco y te impulsa [...] sentir que la gente que estamos en los *baserris* no estamos solos, que estáis el resto también detrás cogiendo la azada es muy importante” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

Otras reflexiones del alumnado también destacan que algunos elementos de la propuesta como son la alternancia y los procesos de investigación contribuyen a responder específicamente a problemáticas, demandas y necesidades planteadas desde el movimiento campesino.

“La alternancia facilita que sobre todo las personas campesinas participen en el curso; Con la alternancia hemos tenido mayor posibilidad de estar y escuchar al movimiento campesino; La propuesta del curso nos lleva a buscar agentes concretos. Ayuda a conocer y atraer nuevos aliados y aliadas a nuestras luchas” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal, Beizama, 29 de octubre de 2016).

“Con nuestra investigación hemos intentado responder a las dificultades que tienen las y los baserritarras a la hora de vender, ver cómo podíamos ayudar a los proyectos agroecológicos que existen a mejorar en su comercialización [...] para ello hicimos una investigación participativa con baserritarras, algunos agentes del sector hostelero, pequeños comercios y consumidores en Bilbao y en Iruña [...] las entrevistas sobre comercialización nos han acercado al campesinado y a su realidad [...] y nos hemos comprometido con EHNE-Bizkaia a hacer la devolución a las personas baserritarras. Nos parecía interesante aprovechar que el sindicato [EHNE-Bizkaia] también ha hecho un estudio sobre este tema y queríamos aprovechar para hacer la devolución de forma conjunta” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, 28 de octubre 2016).

En las valoraciones de la CPP, también se alude a ello y se destaca que los cuatro procesos de investigación desarrollados en la primera edición de Baserritik Mundura abordaron temáticas identificadas como necesidades de investigación por el movimiento campesino vasco, contemplando alguno o varios de los once ejes de investigación priorizados en la PPP del curso.

Otro de los aspectos valorados como un acierto en repetidas ocasiones por parte de las y los participantes de la primera edición (alumnado, CPP y profesorado) es que la propuesta del curso sea una propuesta vinculada al ámbito universitario vasco. Se destaca como un acierto porque se considera necesario que existan formaciones e investigaciones universitarias en Euskal Herria que aborden las temáticas que el curso plantea, pero sobretodo se destaca que su metodología pedagógica y organizativa es innovadora e interpela al modelo educativo y de investigación hegemónico. En este sentido los aspectos más destacados se vinculan con la capacidad de la propuesta para: llevar el debate de la soberanía alimentaria al ámbito universitario conectando de diferentes formas la universidad con alternativas y procesos que promueven la soberanía alimentaria en Euskal Herria, y por tanto que no sea un debate puramente teórico o desvinculado de la realidad territorial; desarrollar investigaciones colectivas y desde una perspectiva participativa, crítica e implicada con la realidad de la soberanía alimentaria en los territorios, posibilitando que los agentes territoriales sean considerados “sujetos de conocimiento” y no meros “objetos de estudio”; potenciar el protagonismo de las y los participantes como *sujetos del proceso formativo*; desarrollar un curso universitario con un enfoque formativo integral y multidimensional.

“El tema de la soberanía alimentaria no se trabaja en las universidades y, por lo tanto, este curso es una oportunidad para trabajarlo; y por otro lado, es una oportunidad de redefinir el área educativa, ya que esta metodología no se suele utilizar en la formación universitaria. Por lo tanto, abre un nuevo espacio para trabajar el tema de la soberanía alimentaria en la universidad, y lleva a la práctica otra metodología para trabajarlo” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).

“Para nosotras la metodología ha sido muy innovadora. No ha estado limitada a un espacio cerrado concreto, como la universidad, sino que en todo momento hemos tenido oportunidad de conocer distintos lugares de Euskal Herria. Dentro de eso hemos podido conocer trabajos, ideas, proyectos y personas en torno a la soberanía alimentaria. Había dos tiempos: el comunitario y el universitario y ha habido cuatro momentos de convivencia. El primero en Zerain, el segundo en Bolivar, en *Iparralde* y el último en Beizama, en Guipúzcoa. Y por la otra parte, en los tiempos comunitarios como nuestro proyecto lo hemos ubicado en Goierri, al final, también hemos tenido oportunidad de conocer y reconocer nuestro entorno cuando hemos quedado el NT para sacar adelante el trabajo de investigación” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).

“Siempre cuando nos acercamos a la universidad cada una tiene sus prejuicios sobre todo porque todas hemos estado de una forma u otra inmersas en procesos de estudio y al final el modelo que hemos visto siempre ha sido escuchar, escuchar y apuntar, etc. Y en éste, nosotras las estudiantes hemos sido las protagonistas y las constructoras del proceso. Al principio, estábamos quizás con alguna preocupación, un poco perdidas y nos hemos tenido que adaptar a esta otra forma de hacer las cosas. Eso nos ha supuesto un esfuerzo extra pero lo que hemos comprobado al final del proceso es que nos ha enriquecido, que hemos aprendido más y que ha sido muy positivo para la cohesión del grupo” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, 28 de octubre 2016).

“La metodología es participativa; los proyectos se llevan a cabo de manera participativa, los sujetos son participantes activos. En ese sentido, el curso se entiende como una totalidad, en un sentido amplio e inclusivo. Para nosotros tendría que ser así siempre que fuera posible. Al final, es un trabajo de empoderamiento y de hacer de la academia y de la universidad algo que puede estar al alcance de todo el mundo. Por lo tanto, creemos totalmente en esta metodología” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Artaburu banda, Ibaeta, 28 de octubre de 2016)

“Para mí, que ya noto un cambio de nuestra época a la actualidad, traer cursos así a la universidad es una revolución, y es muy importante y necesario. Nosotras hemos sido la primera edición, pero espero que se hagan muchas ediciones. Yo, desde luego, voy a animar a la gente a que lo haga” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Mairubaratza, Leioa, 27 de octubre de 2016).

Efectivamente se valora de forma positiva que existan experiencias como Baserritik Mundura en el ámbito universitario vasco, porque cuestionan y plantean la apertura del debate sobre el modelo formativo, el modelo de investigación y de construcción de conocimiento y por tanto del modelo universitario. También se valora de forma positiva que este cuestionamiento se haga desde la práctica, ya que experiencias de este tipo evidencian y plantean de forma empírica la viabilidad y efectividad de experiencias que se enmarcan en un modelo educativo y de investigación contrahegemónico.

Aspectos valorados como debilidades/límites/desafíos en relación a la perspectiva de educación popular y propuesta pedagógica y metodológica en su conjunto.

Aunque la mayoría de valoraciones sobre la propuesta pedagógica y metodológica en su conjunto son positivas, al analizar los diferentes registros también se identifican debilidades y aspectos a seguir mejorando en próximas ediciones. Como decíamos anteriormente desde el inicio había acuerdo en que se trata de una “propuesta en construcción permanente” y que la primera edición era fundamental para identificar aspectos a mejorar, tal y como se señalaba en la sesión de evaluación final de la CPP:

“Esta primera edición ha servido para ensayar muchas cosas, para poder valorar desde la práctica qué cosas de la propuesta han funcionado bien y poder identificar muchas cuestiones que habrá que ir ajustando poco a poco, y para que la propia CPP y las

parejas pedagógicas conozcan y se vayan apropiando de la metodología” (integrante de la CPP Baserritik Mundura, Durango, 29 de noviembre 2016).

En relación a la propuesta pedagógica y metodológica en su conjunto, en las valoraciones realizadas por parte de la CPP y del equipo docente se identifica falta de cohesión en la manera de entender la propuesta pedagógica y la metodología del curso. Esta debilidad aunque se asume como algo lógico porque era una metodología pedagógica y organizativa novedosa para la mayoría de personas de la CPP, del equipo docente y del alumnado, se atribuye a dos factores que ayudan a entender por qué ha sucedido:

- La última fase de diseño y puesta en marcha del curso fue muy apresurada, había que hacer demasiadas cosas en pocos meses y no hubo tiempo suficiente para realizar un proceso de formación sobre la propuesta pedagógica y metodológica en las condiciones necesarias, tanto con las personas de la CPP como con el equipo docente. Además se trataba de personas que en su mayoría no habían trabajado juntas previamente, por tanto hubo que “aprender haciendo” y conocerse al tiempo que se ponía en marcha el proceso, y esto inevitablemente implica debilidades.
- Durante el primer TU en Zerain, faltó tiempo para trabajar con mayor profundidad la Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso con el alumnado, para explicar y trabajar mejor la activación de la organicidad (sobre todo de los equipos de trabajo), la propuesta y perspectiva de investigación que plantea el curso, etc. Era mucha información para el primer encuentro en relación al planteamiento metodológico y organizativo del curso, y también entraban 4 asignaturas en la primera etapa. Por todo ello hubo cuestiones en relación a la propuesta metodológica que no se explicaron con suficiente profundidad. Aunque las dudas que iban apareciendo durante el curso se iban resolviendo, el análisis de las evaluaciones y entrevistas realizadas denota que también faltó cohesión en la manera de entender la propuesta pedagógica y metodológica por parte de las y los participantes.

En las valoraciones de la CPP también se identifican algunas propuestas para mejorar la cohesión en la forma de entender la propuesta pedagógica y metodológica del curso en próximas ediciones. Por un lado, la necesidad de dar más tiempo a trabajar la PPP durante el primer TU y reconfigurar la distribución de las asignaturas en las diferentes etapas. Por lo que para próximas ediciones se identificó que había que aumentar al

menos un Tiempo Universitario más y alargar unos meses más el proceso de formación. Por otro lado, también se identifica la necesidad de que las personas que formen parte de la CPP y del equipo docente se sigan formando en la metodología pedagógica y organizativa que guía la propuesta.

En la documentación analizada se identifican valoraciones del alumnado y de la CPP que señalan que la propuesta del curso en su conjunto requiere una dedicación alta de tiempo y compromiso, y que “al leer los documentos de difusión no llegas a dimensionar ese nivel de implicación y compromiso que se requiere”. No se cuestiona el nivel de compromiso, sino que se sugiere que se explique con mayor detalle el nivel de compromiso que requiere la propuesta en los materiales de difusión del curso.

Tanto la CPP como el alumnado destacan que en determinados momentos, sobre todo en los encuentros de convivencia (TUs), la dinámica del curso es muy intensa y colectiva apareciendo momentos de cansancio, agotamiento, saturación, sobreexcitación, insomnio, etc. Se identifica en algunas personas la necesidad de recogimiento o de más tiempo personal, en los TUs. Durante la primera edición, se hicieron varios intentos para reajustar los tiempos y programaciones de los TUs para garantizar que haya tiempos y momentos de descanso y tiempo personal. Pero también se identifica la tendencia, tanto en la CPP como en el alumnado, a “querer hacer demasiadas cosas en los TUs” y “el tiempo es el que es” ya que alargar los TUs se ve complicado. Por lo que otro de los aprendizajes identificados en la primera edición es, que la CPP al programar los TUs tenga siempre en cuenta que es importante cuidar esta cuestión. También se identifica, que en cualquier caso, es importante advertir también al grupo al inicio del curso y de cada TU de esta tendencia, para que cada persona y el propio colectivo regule y cumpla los momentos de descanso y tiempo personal que establece la programación, y en caso de querer incluir alguna actividad, especificar que se trata de una actividad voluntaria u opcional.

Otro de los límites identificados es que aunque el grupo que hace el curso sea diverso y heterogéneo en su composición, la afinidad del grupo también es alta en diversos temas, y aunque el cuestionamiento y la crítica están presentes, a veces se puede generar la sensación de estar en una “burbuja” frente al mundo exterior:

“Por un lado el curso nos ha servido para cuestionarnos o plantearnos otros puntos de vista [...] Al mismo tiempo, veíamos que los que estamos en el curso estamos en una especie de burbuja. Por un lado, sí estamos cuestionándonos, pero por otro estamos con gente del mismo rollo y veíamos que al salir de aquí hay otra situación u otra realidad” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Artaburu Banda, Ibaeta, 28 de octubre de 2016).

Vinculado a lo anterior, algunas valoraciones de la propuesta del curso en su conjunto y su perspectiva de educación popular aluden al desafío que este tipo de propuestas plantean para dar continuidad a lo vivido en el curso fuera del curso. En este sentido varias personas participantes de la primera edición valoran de forma positiva que se haya conseguido generar colectivamente un ambiente educativo donde han sentido mucha confianza y afinidad con el grupo, con el profesorado, con la CPP y con la forma de trabajar. Se destaca que este ambiente de confianza y afinidad les ha permitido “reconectar consigo mismo”, “ser y comportarse como realmente son”; pero sienten que el mayor reto y desafío viene al terminar el curso, planteando la importancia de “compactar lo vivido” de alguna forma para poder dar continuidad a lo aprendido y vivido en el curso, aludiendo incluso a si se ha pensado desde las organizaciones impulsoras de la propuesta alguna forma para dar continuidad a lo que se ha generado con el curso. Otras personas asumen que lo aprendido y compartido ha sido muy valioso, y que hay muchas formas de dar continuidad a lo vivido en el curso fuera del curso, confiando en que cada cual va a aplicar los aprendizajes del curso a sus espacios de militancia, laborales, familiares, etc., y que por otro lado, depende del propio grupo plantear propuestas y generar formas de “compactar la vivencia”.

“Para mí el reto viene ahora, en todos los encuentros que hemos tenido nos hemos enriquecido mutuamente, pero para mí la cosa es cómo gestionamos o mantenemos esa semilla. Como voy a poder reproducir esto en la cotidianidad para generar cambios y no volver a caer como anteriormente en apretar el OF y dejarme llevar por la corriente [...] para mí ese es mi reto, fuera de aquí cómo llevar adelante estos valores en los que verdaderamente creo (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“Yo tenía más relación con la educación popular que con la academia, la educación popular hace que la gente se venga muy arriba, se generan muchos momentos de subidón... aunque luego suele dejar resaca y todo puede diluirse bastante si no compactamos [...] puede generar mucha frustración porque subimos muy arriba y luego bajamos muy abajo [...] espero que esta vez no pase porque hay mimbres para ello, la experiencia ha sido suficientemente transformadora como para pensar que esta vez puede que no pase” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“A mí también me parece que el mayor reto lo tenemos en adelante, en mi espacio de militancia en los últimos tiempos nos ayuda pensar sobre este asunto como un triángulo en el que cada vértice simboliza: el yo, el grupo o la organización y el proyecto político. Y es verdad que a veces no es fácil, cuando toda la corriente va en otro sentido, cuando el yo no se sujeta bien al grupo y a la red no puede crear otro proyecto político. Y ahí, las cosas se dispersan con demasiada facilidad. Por lo tanto, es verdad que cada uno nos llevamos algo a nuestros lugares, pero creo que tenemos que compactarnos más para resistir frente a esa corriente y para poder crear. Aquí hemos visto mucha creación en los últimos días por vuestra parte y yo pensaba que la base de esa creación era un grupo muy compacto afectivamente, y que de ahí nacía la fuerza” (docente Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

“Desde que empezamos hasta ahora hemos vivido muchas cosas, y la metodología es clave. Ha sido experiencial y vivencial [...] en estos 10 meses no hemos parado, y ha sido posible poner en marcha esta construcción colectiva, que siempre hemos sabido que, en teoría, había que hacer. Empezamos en enero, se supone que ahora termina el curso pero seguiremos adelante más allá del curso” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).

5.1.2. En relación a la forma de organizar el curso en Sistema de Alternancia.

Principales aspectos positivos/cosas que funcionaron/ aciertos identificados:

Los protagonistas de la primera edición (alumnado, CPP y equipo docente) valoran de forma positiva que el curso no se desarrolle en un único espacio físico y que este espacio físico no se limite a un espacio universitario. Se destaca que desarrollar los encuentros de convivencia (TUs) y otras actividades durante los TCs en diferentes lugares rurales donde existan experiencias vinculadas a las temáticas del curso es algo muy innovador y que dota a la propuesta de mayor coherencia e integralidad.

“La realización de los TU en diferentes territorios ha enriquecido mucho el proceso, nos ha permitido conocer experiencias y realidades diferentes y también nos ha facilitado fortalecer y crear alianzas, para mi habéis acertado totalmente con el planteamiento del curso en alternancia, ha enriquecido mucho el proceso” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“Lo que más nos ha gustado es que en este curso ha participado gente de toda Euskal Herria y el intercambio de experiencias que ha habido. Aparte de conocernos entre nosotras, hemos conocido muchas experiencias rurales de nuestro entorno. Por un lado conocer a la gente y por otro que hemos estado en muchos rincones de Euskal Herria y eso nos ha aportado mucho” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).

También se valora como un acierto que algunas actividades del curso se desarrollasen en el espacio universitario, pero se destaca que se considera importante que sean actividades que de alguna forma sirvan para visibilizar, difundir el proceso formativo, su metodología y las temáticas e investigaciones trabajadas durante el curso en la universidad. En ese sentido, se valoran como un acierto las jornadas universitarias desarrolladas durante la primera edición³²⁸. Se destaca que el planteamiento metodológico guardaba coherencia con la propuesta pedagógica y organizativa del curso, involucrando en su organización y desarrollo al alumnado, profesorado y CPP

³²⁸ Como se explicaba anteriormente durante la primera edición se desarrollaron dos Jornadas Universitarias públicas. Las *Jornadas Universitarias de intercambio de experiencias Baserritik Mundura: La soberanía alimentaria y la agroecología práctica desde ya!* que tuvieron lugar durante el tercer Tiempo Comunitario, el día 23 de septiembre de 2016 en Bilbao, en el campus de Sarriko (UPV-EHU); y las *Jornadas Piztu da Hazia! Socialización de las investigaciones del curso Baserritik Mundura* celebradas durante el último Tiempo Universitarios en la UPV-EHU, el día 27 de octubre en el Campus de Leioa (Bizkaia) y el 28 de octubre en el Campus de Ibaeta (Donostia).

(siendo una construcción colectiva); dieron protagonismo a diferentes agentes y experiencias que impulsan la transición agroecológica en el territorio; y además, contribuyeron a visibilizar y socializar la propuesta del curso, y las investigaciones desarrolladas durante su primera edición, tratando de llevar también a los agentes territoriales que habían participado en las mismas al espacio universitario.

Se identifican numerosas valoraciones del alumnado y de la CPP que plantean que la alternancia ha funcionado y ha sido un elemento clave y necesario de la metodología para poder asimilar e integrar los contenidos y vivencias del curso, también se destaca de forma positiva la complementariedad entre los diferentes aprendizajes que aportan los TUs y TCs.

“Era necesario tiempo para poder asimilar contenidos y vivencias durante el curso, la alternancia nos ha ayudado a integrarlos en nuestro día a día; asimilar la teoría y la práctica. Tiempo para observar con calma y para que te cale. Tiempo para identificar las dificultades de la puesta en práctica de la teoría” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“En los tiempos comunitarios, hemos tenido que conjugar los ritmos, trabajos y vivencias de cada cual y se hacía difícil a veces darle una continuidad al trabajo. Pero en esos cuatro días de convivencia, aparte de aprender muchas cosas, nos conocíamos mucho mejor entre nosotras [...] era intenso en todos los sentidos, tanto en lo que se refiere a darle un empuje al trabajo de investigación como a la cohesión del grupo, al conocimiento mutuo y a estar en contacto con otros núcleos territoriales. Eran días muy intensos pero muy enriquecedores” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, Ibaeta, 28 de octubre 2016).



Imagen 29: Reunión NT Basurbe en Zeberio durante el TC I
Fuente: Fotografía propia.

Algunas valoraciones también destacan aspectos positivos sobre el vínculo entre la alternancia y el desarrollo de los procesos de investigación. Tal y como señalábamos anteriormente, una de las innovaciones metodológicas experimentadas con la primera edición de Baserritik Mundura era realizar un triple vínculo entre alternancia, perspectiva de investigación-acción y organicidad, fomentando el desarrollo de procesos de investigación-acción de forma colectiva por los NTs. En la documentación analizada se identifican varias reflexiones del alumnado y de la CPP que permiten afirmar que tras la primera edición existen evidencias empíricas para decir que este planteamiento metodológico del triple vínculo funcionó y fue un acierto para mejorar la relación dialéctica entre TU y TC, y para el propio desarrollo de los procesos de investigación-

acción. Pero también se identifica que este planteamiento, requirió mucho trabajo de acompañamiento político pedagógico y de coordinación entre la CPP y la asignatura transversal.

“Para desarrollar las investigaciones bajo la metodología de investigación-acción, desarrollar el curso en alternancia ha sido bajo mi punto de vista imprescindible, ha posibilitado trabajar los temas propuestos por las asignaturas al mismo tiempo que definíamos y poníamos en marcha el proyecto, sin la alternancia me habría sido imposible” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“Permitió durante las primeras etapas mapear e ir identificando diferentes experiencias en el territorio de cada NT, y en las siguientes etapas acercarse y conocer directamente las experiencias, contar con tiempo para contar nuestra idea de investigación; recibir aportes y construir con los agentes el proceso” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“Posibilitó aprovechar las lecturas y los Tiempos Universitarios para bajarlos a tierra en los colectivos cercanos que apuestan por la soberanía alimentaria, que nos ayudaron al diagnóstico situado” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“Poner atención a miradas diversas y diferentes (dentro y fuera del NT) y contar con más tiempo para escucharnos y consensuar ideas en el NT que nos ayudaron a trabajar más y mejor el proyecto” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“Tener tiempo para conocer iniciativas y experiencias que enriquecieron los TCs y los procesos de investigación” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

También se valora de forma positiva por parte de la CPP y de los y las participantes, cómo se trabajó en los Seminarios Integradores (primer y último día de los TUs) y en los Seminarios de los Tiempos Comunitarios conjuntamente con la asignatura transversal. Destacando que esto contribuyó a entender que los TUs y los TCs eran partes de un mismo proceso, y que por tanto no eran tiempos separados con objetivos separados, sino que existía un vínculo dialéctico entre los TUs-TCs, y este vínculo sobretodo se hacía evidente a través de los procesos de investigación que desarrollaban los NTs. En diferentes documentos se destaca que, por un lado, el propio proceso de tener que preparar una exposición ante el grupo (NTs, CPP, profesorado de la etapa), en cada seminario integrador y en cada Seminario de Tiempo Comunitario, para explicar en qué momento estaban del proceso de investigación y cuáles habían sido los avances y los límites encontrados en el periodo anterior. Y, por otro lado, recibir aportes tanto del resto de NTs como del equipo pedagógico (CPP+ profesorado) propició que cada NT tuviera que hacer ejercicios continuos de análisis del proceso teniendo en cuenta “la parte y el todo”, “la etapa y el conjunto del proceso”, contribuyendo a desarrollar los

procesos de investigación de forma continuada durante todo el curso, y considerando las posibilidades y los límites que aparecían en cada paso del proceso. Todo ello contribuyó a desarrollar los procesos de investigación desde una perspectiva diferente a la habitual (últimos meses de la formación tras haber recibido la formación teórica), y que al final del curso se entendiese con mayor profundidad la importancia de la alternancia en el conjunto de la propuesta del curso para romper la fragmentación teoría-práctica, y que los procesos de investigación se desarrollen desde una perspectiva dialéctica.

“Tener en cuenta las miradas diversas de los demás ha sido importante para luego poner en marcha nuestros proyectos de investigación, cómo transmitirlo, cómo lo han visto las demás, a qué aspectos les han dado importancia, y luego en nuestro NT esos punto de vista distintos los hemos tenido en cuenta. Todo eso ha sido importante para darnos cuenta de la importancia del proceso” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal, Beizama 29 de octubre 2016).

Aspectos identificados como debilidad/ límites o cosas a mejorar en la forma de organizar el curso en sistema de alternancia.

En relación a la forma de organizar el curso en sistema de alternancia también se identifican aspectos a mejorar en general, en su mayoría son aspectos y cuestiones identificadas fundamentalmente por parte de la CPP.

Se considera importante repensar la función y el contenido de los seminarios realizados durante los Tiempos Comunitarios, planteando que para próximas ediciones en cada seminario de TC haya una parte interna y otra abierta. Durante el desarrollo de la primera edición se identificó la necesidad de realizar alguna actividad durante cada TC para: reunir a todo el grupo y reforzar la alternancia; trabajar algunos contenidos que se veía necesario reforzar en cada etapa; poner en común avances y dificultades del desarrollo de las investigaciones; y conocer algún proceso o experiencia vinculado a las temáticas del curso en el territorio. Estos seminarios no estaban previstos inicialmente, y aunque fueron importantes para el proceso en su conjunto y bien valorados por el alumnado, desde la CPP se planteaba la necesidad de repensar su función y contenidos, volveremos sobre ello en el apartado de contenidos.

Otro aprendizaje de la primera edición, se vincula a las dificultades para encontrar lugares que reúnan y respondan a todas las necesidades de la propuesta para desarrollar los Tiempos Universitarios (distancia, número de camas, espacios de trabajo adecuados para grupos grades, experiencias cercanas para visitar, que la alimentación sea coherente con la propuesta). En este sentido las valoraciones realizadas durante la primera edición destacan que se fue mejorando y ganando en coherencia en cada TU,

pero se considera que es importante seguir explorando el territorio para identificar más lugares que reúnan las características necesarias. Vinculado a lo anterior, límites de la primera edición fue que hubo pocas visitas a experiencias concretas y que no se realizó ninguna actividad en Navarra ni en Carranza, y tan solo se realizó una actividad en Álava (Seminario de TC II en Ozaeta). Por lo que se considera importante que para próximas ediciones se consigan incluir estos territorios para desarrollar actividades del curso, aunque no haya NTs en dichos territorios.

La plataforma virtual empleada durante la primera edición que pretendía contribuir al desarrollo de la alternancia, siendo un lugar de comunicación interna y debate, repositorio de materiales, videos y fotos del curso, no funcionó. Se trataba de la plataforma *Egelapi* de la UPV-EHU. A pesar de que todos los materiales y videos de las sesiones de los TUs estaban disponibles, tal y como se desprende de los formularios de evaluación realizados tras cada etapa, el alumnado y profesorado externo a la UPV-EHU la utilizó muy poco. Los foros de debate realizados por las asignaturas 1 y 2 tuvieron poca participación, y el espacio específico para que los NTs pudieran organizar y compartir sus materiales con el resto de grupos no fue utilizado. Cada NT decidió utilizar otras herramientas virtuales más comunes para trabajar o comunicarse (Drive, Dropbox, Wastssap, etc). En las valoraciones realizadas se plantea que es una plataforma poco intuitiva y que tiene varias incomodidades que dificultan su uso, entre otras que es necesario utilizar un correo electrónico específico de la UPV-EHU y no con el correo personal. Para próximas ediciones se plantea que se utilice otro tipo de plataforma virtual más sencilla e intuitiva.

Las valoraciones del acompañamiento de los procesos de investigación por parte de las y los participantes fueron muy positivas, tanto en los TUS como en los TCs. Sin embargo por parte de la CPP se identificaron dificultades en este sentido y se consideraba necesario repensar y mejorar la forma de acompañar a los NTs durante los Tiempos Comunitarios, y reforzar el acompañamiento de los procesos de investigación: valorar si es mejor por territorio, por temáticas, que sean al menos dos personas las que acompañen a los NTs, se considera necesario la búsqueda de apoyos para desarrollar mejor esta tarea. Profundizaremos sobre ello en el apartado de acompañamiento político pedagógico del proceso.

5.1.3. En relación a la organicidad de las y los participantes (Núcleos Territoriales y Equipos de Trabajo)

Principales aspectos positivos/cosas que funcionaron/ aciertos identificados:

En los diferentes documentos analizados, tanto el alumnado como la CPP consideran como un acierto que el alumnado estuviera organizado en Núcleos Territoriales (NT) para el desarrollo del curso. En las valoraciones del alumnado se identifican diferentes aspectos positivos en relación a ello, se destaca que estar organizados en NTs les permitió: conocerse profundamente, estrechar vínculos, generar amistades; juntar sus conocimientos para conocer, analizar y entender de forma más plural y profunda su territorio; conocer directamente iniciativas que están en marcha pero que no conocían a pesar de estar cerca. Es decir, tras la primera edición existen evidencias empíricas para afirmar que la organicidad del alumnado contribuyó a conseguir los objetivos del curso. Algunas de las reflexiones que aluden a ello lo hacen así:

“Yo por ejemplo destaco cómo nos ha ayudado saber en qué andamos los miembros de cada NT para poder ver nuestro territorio con otros ojos. Yo por ejemplo, no sabía que en el Goierri estaba la iniciativa Bertatik Bertara, y Ormaiztegi es parte de eso y yo soy de Ormaiztegi, para nosotras ha sido muy valioso para saber y conocer iniciativas que están en marcha” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre 2016).

“El trabajar por NT ayuda a conocer y fortalecer diferentes proyectos de vida; Entender a mis compas, ver de dónde vienen para entender la realidad que nos rodea; En los pueblos de los miembros de los NT conocer las diferentes realidades haciendo reuniones en diferentes espacios; Compartir entre todas el conocimiento y el análisis crítico del entorno ha permitido conocer la realidad territorial del NT desde la mirada de diferentes personas; Darnos cuenta que juntas, sabemos mucho más que por separado” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre 2016).

En la documentación analizada también se identifican valoraciones positivas por parte de los participantes y de la CPP en relación a la utilidad de los NTs para hacer más integral la propuesta formativa del curso. Se destaca que ha sido un espacio de formación fundamental tanto en los TUs como en los TCs para: implicar a todas las personas en la construcción del proceso formativo posibilitando tomar un papel activo y protagonista; que parte de los contenidos y aprendizajes del curso hayan estado vinculados al proceso de auto-organización, auto-gestión y regulación que cada NT ha construido tanto para su funcionamiento interno como para el desarrollo de los procesos de investigación; realizar ejercicios de construcción de conocimiento de manera colectiva en los NTs, que al ser construidos con el aporte de todas las personas que lo integran han generado autoconfianza y empoderamiento; abordar y gestionar colectivamente las dificultades, diferencias y tensiones que han surgido en cada NT

durante el proceso de manera constructiva y pedagógica; reflexionar y vivenciar la importancia y las dificultades que entraña construir pertenencia, unidad e identidad colectiva en cada NT a partir de la diversidad de personas, condiciones sociales e identidades políticas que aglutinaban; atender, cuidar y reflexionar sobre el funcionamiento interno del NT y el tipo de relaciones que se construyen, son las cuestiones más destacadas en la documentación analizada:

“La metodología empleada, la participación, el intentar hacer un proyecto en un sitio y compartiendo con la gente del lugar, ha sido nuevo para nosotras y no estamos acostumbradas a trabajar así. Como experiencia ha sido muy bonita y enriquecedora. Y mencionábamos también la importancia que le hemos dado en estos meses a nuestras relaciones, a nosotras como grupo. No hemos sido un grupo que se juntaba exclusivamente para trabajar o buscando una producción, sino que se ha trabajado también la relación entre nosotras, el que haya un bonito ambiente, pasarlo bien, reírnos. Ahí también hemos aprendido, hace 10 meses no nos conocíamos y ahora somos amigos” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Artaburu Banda, Ibaeta, 28 de octubre de 2016).

“Estoy contento conmigo mismo porque he sido capaz de funcionar con un grupo diverso haciendo las aportaciones que estaban en mi mano. Hemos tenido nuestras crisis pero hemos continuado, estas crisis han sido parte de nuestro proceso de aprendizaje. En lo que se refiere a trabajar en grupo hemos aprendido mucho, yo estoy muy contento” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).

“Aprender a hacer a otros ritmos y bajar mi perfeccionismo *pixkatxo bat* (un poquito). Profundizar en trabajar, organizarnos y funcionar en grupo ha sido todo un aprendizaje” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal, Beizama 29 de octubre 2016).

También ha sido valorado como un acierto por parte de la CPP y del alumnado que la CPP asuma la mayoría de tareas durante el primer TU y que los NTs vayan asumiendo tareas de forma progresiva a medida que avanza el curso. Se aprecia que esta forma de trabajar la cogestión y la corresponsabilidad de algunas partes del proceso pedagógico (preparación de místicas, dianas, noches culturales, organización conjunta de las jornadas universitarias para la presentación de los trabajos de investigación) ha funcionado muy bien. Y ha contribuido a que se entendiera desde la práctica cotidiana del curso la importancia de generar estructuras organizativas (NTs, equipos de trabajo, CPP) para que la fuerza motriz del proceso pedagógico sea el colectivo del curso en su conjunto, de manera más responsabilizada y auto-gestionada, posibilitando que todas las personas se sientan protagonistas y responsables del proceso de formación.

“A lo largo de este curso nosotras también hemos desarrollado nuestro proyecto y lo hemos llevado a la práctica [...] el momento en el que más aprendes es cuando tú estás creando algo, no cuando te lo cuentan y lo recibes de manera pasiva. Hay encuentros de convivencia de cuatro días donde nos juntamos todas, y luego nos organizamos como

nosotras queramos, para trabajar unos meses por NTs hasta el siguiente encuentro. En los primeros encuentros de convivencia había dinámicas organizadas por la CPP, pero luego, cada vez más tareas han ido quedando en nuestras manos, en lo que se refiere a la organización, a las místicas que se han realizado, e incluso nosotras hemos propuesto actividades y las hemos hecho. Existe esa libertad para crear” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Artaburu banda, Ibaeta, 28 de octubre de 2016)

“El curso ya tenía un formato diseñado pero entre todas hemos ido construyendo también. Y aparte, cada NT ha tenido su propio proceso [...] ha sido una construcción conjunta y ha habido una ida y vuelta, tanto por parte del “profesorado” como por la gente que estamos, no en el otro lado, sino en el mismo lado, o sea, el “alumnado” por decirlo de alguna manera. Los perfiles de cada persona que hemos estado aquí eran muy diversos, y eso también ha sido un co-crear juntas, el cómo comunicarnos, el cómo establecer esos vínculos, esas relaciones. Esa forma de trabajar también ha sido muy rica” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Mairubaratza, Leioa, 27 de octubre de 2016)

Otra forma de trabajar la cogestión y corresponsabilidad de algunas partes del proceso pedagógico, y visibilizar que el principal sujeto educador/formador es el colectivo y sus dinámicas cotidianas, era la organización de las y los participantes en 4 equipos de trabajo: coordinación, registro y memoria, cuidados, y lúdico-cultural. Aunque los equipos de trabajo se activaron de forma débil en esta primera edición, consiguieron visibilizar la importancia de que las tareas necesarias para el funcionamiento de la propuesta cuenten con la implicación rotativa entre todas las personas, y para que todas las tareas (manuales, intelectuales, emocionales, etc.) sean repartidas, visibilizadas y valoradas por igual durante el proceso. Durante la primera edición el equipo que tuvo mayor visibilidad e impacto en el funcionamiento colectivo fue el equipo de cuidados, aparecen numerosas valoraciones positivas sobre este equipo que fundamentalmente asumió la tarea de observar las tendencias de la participación del grupo en los momentos de plenaria y hacían devoluciones al grupo al final de cada TU, todo ello contribuyó a tomar mayor consciencia de algunas inercias grupales y a que el propio grupo se autorregulase.

“La organización por equipos es necesaria para que en el desarrollo de diferentes procesos emancipadores se puedan dar pasos adelante de modo colectivo en esas tareas (coordinación, registro, lúdico, cuidados) y aprenderlas y ponerlas en práctica de verdad; Equipos como *zaintza* (cuidados) me/nos ha visibilizado parte de nuestras carencias militantes. Ahora que las conocemos podemos ser conscientes para mejorar; Visibilizar las inercias heteropatriarcales” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal, Beizama 29 de octubre 2016).

También se destaca de forma positiva que la metodología organizativa del curso en base a diferentes colectivos (la organicidad del curso) permite vivenciar un modelo de funcionamiento organizativo que marca una referencia para revisar los modos de organización, funcionamiento y culturas organizativas de las que proceden las y los

participantes. Contribuyendo así a trabajar el empoderamiento personal y el fortalecimiento organizativo de los colectivos, experiencias y organizaciones de procedencia. Tal y como refleja el siguiente testimonio:

“Para mí ha sido muy inspirador y aunque haya hecho yo sola el curso he podido volcar parte de lo aprendido en el proceso de resistencia y de vida en el que estoy, mejorar nuestras relaciones y comunicación, nuestra organización para llegar a acuerdos, incorporar la mística en nuestro proceso, nos está siendo muy útil” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 30 de octubre 2016).

Por otro lado, tal y como señalábamos anteriormente, una de las innovaciones metodológicas experimentadas con la primera edición de Baserritik Mundura era realizar un triple vínculo entre alternancia, perspectiva de investigación-acción y organicidad, fomentando el desarrollo de procesos de investigación-acción de forma colectiva por los NTs. Por las valoraciones realizadas al respecto podemos decir que este triple vínculo fue un acierto, mostrándose efectivo para aumentar el potencial formativo de la organicidad, de la alternancia y de los procesos de investigación-acción. En la documentación analizada son numerosas las valoraciones que destacan aspectos positivos sobre el vínculo entre la organización en NTs y el desarrollo de los procesos de investigación-acción en los territorios. En este sentido, se destacan cuestiones más genéricas que aluden a que esta forma de trabajar las investigaciones posibilitó conocerse más profundamente como grupo de trabajo, estar más cerca de los territorios, y tener una mirada más amplia, plural y realista del tema a investigar.

“Trabajar por NTs posibilitó estar más cerca de los territorios, tener diferentes puntos de vista en la investigación, una mirada más amplia y plural; la dispersión de nuestro grupo nos ha permitido ver una foto completa de los obstáculos que tiene la comercialización en nuestro territorio; trabajar por NTs las investigaciones permitió conocernos más como grupo, compartiendo la información, recogiendo actas” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal, Beizama 29 de octubre 2016).

También se identifican valoraciones sobre cuestiones más concretas en relación a los diferentes aprendizajes y aspectos positivos que supuso definir el proyecto de investigación colectivamente en cada NT, implicar a agentes en los territorios y poner en marcha lo acordado.

“Definir el proyecto en los NTs posibilitó compartir la idea inicial que teníamos cada una en relación a la investigación a realizar, e ir pensando entre todas lo que era posible teniendo en cuenta lo que había en el territorio; La definición del proyecto supuso la solución a nuestro primer nudo, permitió aprender que renunciar a cosas no es perder sino ganar; La definición del proyecto de forma colectiva por NTs permitió aprender a utilizar espacios de discusión y participación, aprender que llegar a consensos es parte del trabajo de concienciación; Definir y poner en marcha los proyectos de investigación en colectivo supuso aprender a tomar decisiones en los cruces de caminos, ponernos de

acuerdo sobre qué entendíamos cada cual por soberanía alimentaria para poder definir con qué agentes trabajar, tuvimos dificultades pero lo conseguimos” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal, Beizama 29 de octubre 2016).

“Para conseguir implicar agentes territoriales trabajar por NTs posibilitó que tirásemos de las redes y contactos de cada quién y conocer a los agentes previamente; Ha sido útil la militancia activa que tenían los miembros del NT para el conocimiento de agentes y para aprender la tarea de coordinación dentro del NT; Poner en común ritmos y motivaciones para tirar del proyecto entre todas; Presentarnos y funcionar como grupo ha facilitado ponernos en contacto y trabajar con los agentes en el territorio” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal, Beizama 29 de octubre 2016).

En las valoraciones realizadas por la CPP también se destaca que la construcción de las investigaciones de forma colectiva en los NTs, más allá de los resultados propios de las propias investigaciones, ha permitido identificar, evidenciar y ser más conscientes de cuánto reproducimos y cuánto cuesta transformar muchas de las dinámicas, inercias o carencias que se vivencian en los proyectos y experiencias donde las y los participantes ya participan, y a los que la propia propuesta del curso también pretende fortalecer y enriquecer. Desde esta perspectiva también se destaca como un acierto en repetidas ocasiones la flexibilidad que tiene la propuesta del curso para adaptarse a lo que se va generando en el propio proceso en su conjunto, y a los procesos de investigación que van definiendo los NTs. Destacándose que esta flexibilidad no solo se debe a una cuestión metodológica, sino también a la actitud que hubo por parte de la CPP en el acompañamiento político pedagógico de los NTs.

“La flexibilidad que tiene la propuesta para adaptarse a lo que se va generando en el propio proceso y en los NTs nos ha permitido, desde lo que somos, avanzar, transformar y transformarnos, alimentando sanamente las necesidades que traemos desde nuestras diferentes trayectorias” (sesión evaluación final CPP Baserritik Mundura 2016, Durango, 29 de noviembre de 2016).

Aspectos identificados como debilidad/ límites o cosas a mejorar en la forma de organizar a las y los participantes en Núcleos Territoriales y Equipos de Trabajo

Tanto la CPP como las y los participantes tras la primera edición identifican que los NTs de mayor tamaño tuvieron más y mayores dificultades para conciliar ritmos y poder reunirse durante los TCs, trabajar de forma colectiva, construir consensos, gestionar conflictos, definir el proyecto de investigación, etc. Por lo que se identifica que es importante establecer un tamaño máximo en los NTs, tras la primera edición se considera que 5-6 personas por NT es un tamaño adecuado.

La debilidad de la activación de los equipos de trabajo durante la primera edición, fue evidente y ha sido una de las cuestiones más claramente identificada por parte de la CPP y de las y los participantes a ser mejorada en próximas ediciones. En las valoraciones de la CPP se identifica que la debilidad de los equipos durante la primera edición se debe a que el primer Tiempo Universitario estaba muy sobrecargado. Efectivamente, se decidió dar más fuerza a la activación de los NTs para arrancar el proceso y aunque en cada NT se repartieron las tareas (coordinación, registro, lúdico-cultural y cuidados) se realizaban y se rotaban, la CPP no consiguió transmitir de forma clara que las personas que asumían esas tareas estaban formando parte de un equipo de trabajo junto con personas de otros NTs que también las asumían, y que de esta forma se pretendía fomentar el trabajo grupal con personas de otros NTs.

Para próximas ediciones se considera necesario explicar mejor la doble organicidad del alumnado (NTs y Equipos) desde el primer TU, y trabajar su activación con la misma importancia; también se identifica que sería importante que se incluya en las programaciones de cada TU de forma más explícita un tiempo reservado para activar los equipos al inicio de cada TU y definir la forma de trabajo, y otro momento al final del TU para hacer la devolución en plenaria del trabajo realizado y rotar las tareas en plenaria (en la primera edición la rotación de tareas se hacía internamente en cada NT), para trabajar y visibilizar más la importancia de los equipos de trabajo en el conjunto de la propuesta. También se señala que sería importante definir de forma más concreta las tareas, metodologías y herramientas de cada equipo de trabajo.

5.1.4. En relación a la forma de trabajar la dimensión mística y lúdico-cultural

Principales aspectos positivos/cosas que funcionaron/ aciertos identificados:

Uno de las dimensiones de la metodología pedagógica del curso que más sorprendió a las y los participantes fue la mística. En la documentación analizada se identifican numerosas valoraciones positivas en relación a la mística, que destacan su capacidad para motivar y animar el trabajo diario; trabajar valores y principios (humildad, confianza, alegría, compromiso, internacionalismo, historicidad de las luchas, etc.); desarrollar la creatividad; conectar lo político con lo emocional, lo cultural, lo simbólico; trabajar la cohesión grupal y la identidad colectiva de los NTs y del grupo en su conjunto; trabajar la vinculación del curso con la cultura popular vasca. Algunas reflexiones del alumnado lo expresan así:

“La mística ayuda a seguir en la lucha y en el trabajo diario durante todo el proceso del curso; La mística ha sido muy eficaz para desarrollar la creatividad; La mística ha aportado liberación y alegría, sentir y hacer sentir con el corazón; Tomar conciencia de que muchas veces una emoción compartida genera más colectivo que un objetivo común; Crear complicidad y cercanía entre las participantes del NT” (participantes Baserritik Mundura 2016, sesión grupal, Beizama 29 de octubre 2016).

“En un principio se nos hizo muy extraña, era algo a lo que hasta ahora no habíamos prestado atención. Y hemos entendido que a través de la mística hemos trabajado también la creatividad y muchas veces el preparar la mística ha llevado más trabajo que el propio proyecto de investigación. Pero lo ha hecho más integral, el propio proyecto no puede entenderse sin la mística. Eso es lo que hemos aprendido y, por tanto, la mística nos parece necesaria” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Artaburu Banda, Ibaeta, 28 de octubre de 2016).

“Al principio no sabías que hacer para preparar una mística, no se te ocurría nada y luego empiezas a soltar ideas y, al final, se nos han quedado en el tintero muchas ideas. El preparar las místicas también es un proceso bonito y divertido, reírse y pasarlo bien, al final, también es necesario [...] No todo es seriedad, plazos, que hay que entregar este documento en tal fecha...sino que hay también tiempo para pasarlo bien y también nos juntamos para eso, es algo que cubre el lado emocional y es totalmente necesario” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Artaburu Banda, Ibaeta, 28 de octubre de 2016).

“Nosotras hemos hecho nuestras místicas a nuestro estilo propio. Así hemos tenido la oportunidad de trabajar como grupo nuestra identidad y de hacer más grupo desde las esas vivencias. Y creo que todas vamos a salir de aquí con otra percepción de lo místico” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, Ibaeta, 28 de octubre 2016).

“Creo que la mística ha conseguido, al menos en nuestro caso que Txindoki sea Txindoki [...] para Txindoki ha sido una liberación total, y no por hacer un acción sencilla, un teatro o algo así, sino para poder entender una realidad que tenemos delante. Para nosotros ha sido una herramienta muy potente” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre 2016).

Antes de arrancar el curso había muchas dudas en la CPP sobre la incorporación de la dimensión mística a la propuesta, se cuestionaba que fuera a funcionar debido a que “no hay costumbre de hacer estas cosas” “en América Latina quizá funciona pero esto es el País Vasco, somos muy serios, no sé no sé”. Pero tras la primera edición se ha evidenciado empíricamente que la dimensión mística ha sido otro de los aciertos de la propuesta, siendo uno de los aspectos mejor valorados por los participantes, precisamente porque ha sido algo muy novedoso, para muchas un descubrimiento a seguir explorando, para otras algo muy necesario y que se echa en falta en otros espacios.

“A veces en Euskal Herria echo en falta que no usemos el arte como motor de cambio, yo creo que es un gran reto que tenemos. Ayer mencionamos la frase “Rebeldía con alegría” y es que se trata de luchar pero también de disfrutar y de intentar ser creativas” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 30 de octubre 2016).

“El curso ha sido muy innovador, porque es verdad que en Euskal Herria hay una simbología, pero siempre es una simbología estoica, por ejemplo, el Auresku. Sin

embargo, aquí se ha trabajado la mística, pero se trata de una mística muy potente, que hace aflorar los sentimientos. Y en esta metodología para transformar, se le ha dado mucha importancia al sentir. Al final, yo creo que lo que se busca con este curso es formar personas que actúen e impulsen transformaciones sociales. Y a ese sentir se le ha dado mucha importancia en la metodología y eso para mí ha sido muy *cañero*” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Mairubaratza, Leioa, 27 de octubre de 2016).



Imágenes 30 y 31: Mística de Mairubaratza durante el TU II.

Fuente: fotografías propias.

“En Euskal Herria, desde nuestra identidad, nuestra cultura, en muchos espacios de construcción social no trabajamos demasiado algunas cuestiones, como la mística. Para nosotras eso ha sido un plus en este curso, cómo trabajar estos temas vinculados a la alimentación y a nuestra cultura desde otra perspectiva o vivencia [...] Uno de nuestros lemas es la importancia que tiene ir *Borrokak uztartzen* (sumando luchas) y todo esto nos ha servido para tener una mirada amplia y la capacidad de vincular luchas utilizando la mística” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Mairubaratza, Leioa, 27 de octubre de 2016).

En las valoraciones de la CPP se plantea que a través de la mística se trabajaron la construcción de la identidad y cohesión de los NTs y del grupo en su conjunto desde la diversidad de luchas comunes, el fomento de la confianza, complicidad, cercanía, la creatividad, la diversión, la alegría, los vínculos con la cultura rural y popular vasca. Pero se concluye que estos aspectos no sólo se trabajaron a través de la mística, sino también a través de otros elementos y dimensiones de la propuesta metodológica como fueron: las dianas para despertar al grupo, las diferentes dinámicas grupales y lúdicas utilizadas; los *tiempos egun on*, las noches culturales, las visitas a lugares cargados de significado y simbolismo con las temáticas trabajadas, la recopilación de fotografías del proceso, la utilización pedagógica de dibujos. Por tanto, otro de los aprendizajes de la primera edición es la importancia de tener en cuenta que fue la combinación de todos estos elementos, es decir la integralidad de la propuesta en su conjunto, “todo lo que hacemos y como lo hacemos” tiene su importancia para conseguir trabajar estos aspectos y no solamente la mística.



Imágenes 32 y 33. Dos momentos diferentes de una dinámica grupal durante el TU II. Fuente: fotografías propias.

Desde la CPP y el alumnado, también se valoró como un acierto que la preparación de las noches culturales se haya trabajado como una tarea colectiva del equipo lúdico-cultural a partir del segundo TU, vinculándolo al trabajo de la mística, pero también al juego, la teatralización, la música, el baile, etc. Sin duda algo que destaca tanto el grupo de la primera edición como la CPP es que contar con la experiencia y el acumulo pedagógico de Janaina Stronzake (militante del MST) para acompañar al equipo lúdico cultural durante el curso potenció y cualificó la forma de trabajar la dimensión mística y lúdico-cultural en la primera edición. La última noche cultural fue preparada por la CPP como forma de cierre y agradecimiento al grupo, y también fue algo muy bien valorado por todas las personas que participaron.

Aspectos identificados como debilidad/ límites o cosas a mejorar en la forma de trabajar la dimensión mística y lúdico-cultural

Desde la CPP se identifica que en la primera edición de Baserritik Mundura aparecieron algunos riesgos o límites de la mística que también aparecen en algunos cursos de LVC y del MST que la utilizan como una dimensión formativa en su método pedagógico, y que pueden mermar su potencial pedagógico y político. Nos referimos a que a pesar de que se remarcó en repetidas ocasiones la idea de que la mística es una dimensión formativa que debe estar presente y manifestarse de diferentes formas durante el curso, tratando que no se relegue a momentos y tiempos específicos, en numerosas ocasiones la mística se manifestaba por parte de los NTs como una especie de pieza teatral, performance o acto de animación o celebración. La CPP trató que la mística se manifestase de otras formas también transformando y adornando la mayoría de lugares donde se realizaron actividades del curso, con lecturas de algún cuento o poema popular vasco y alguna “mística exprés” vinculada a los temas que se estaban trabajando, pero también hubo debilidad en este sentido. Por tanto desde la CPP se

valora que es un aspecto a seguir mejorando para que la mística además de manifestarse y trabajarse en diferentes momentos específicos se convierta en resonancia permanente de la manera de ser y del sentir del colectivo en formación.

Del análisis de la documentación y evaluaciones de los diferentes protagonistas de la primera edición (CPP, alumnado y profesorado), se desprende que faltó tener algún momento de fundamentación teórica de la metodología pedagógica en su conjunto, y específicamente de la dimensión mística y lúdico-cultural. En el caso de la mística aunque se intentó trabajar en este sentido con el equipo lúdico cultural de cada etapa, se trataba de explicaciones prácticas de cómo construir el guion de las místicas y de las noches culturales en función de una serie de objetivos pedagógicos y políticos, pero no había tiempo para profundizar teóricamente. También se recomendaron algunos materiales de lectura para profundizar sobre la metodología y la mística pero esto no fue suficiente. Por todo ello se considera importante que en próximas ediciones se trabaje y profundice teóricamente sobre ello con el equipo pedagógico (CPP+ Equipo docente) y también con los participantes en las etapas iniciales del curso.

También hubo debilidad por parte de la CPP para hacer lecturas pedagógicas y abordar de forma colectiva los cierres emocionales de algunas místicas y las resistencias y barreras que se activan al trabajar el sentido político de las emociones, los deseos, los miedos, las actividades artísticas, lúdicas, creativas, etc. Tampoco hubo espacios y momentos para trabajar el cuerpo como categoría política y como territorio del saber, del sentir y del transformar, ya que en el cuerpo también se expresa la trenza de opresiones y jerarquías sociales que busca transformar la propuesta del curso.

5.2. En relación a la CPP y el acompañamiento político pedagógico del proceso.

Principales aspectos positivos/cosas que funcionaron/aciertos identificados:

Las personas participantes de la primera edición valoraron muy positivamente el trabajo realizado por la CPP, algunas reflexiones en los documentos analizados aluden a que el acompañamiento político pedagógico del proceso realizado por la CPP ha sido “imprescindible” para el desarrollo del proceso siendo importante para “encender la chispa”, “ponernos las gafas de la soberanía alimentaria”, “sacudir conciencias”, “mostrar el camino haciendo”.

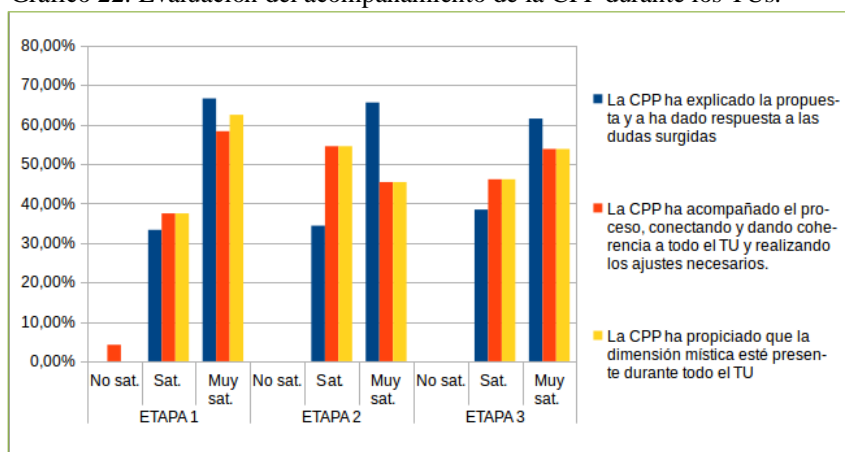
También se valora de forma positiva las explicaciones aportadas por la CPP, pero sobretodo se destaca que *la forma de estar y de hacer* el acompañamiento del proceso ha sido importante para entender mejor la propuesta metodológica y en qué consiste un

proceso que incorpora la perspectiva de la educación popular. También se destaca que el acompañamiento de la CPP fue fundamental para identificar y resolver tensiones y bloqueos que surgieron durante el curso en los NTs de forma constructiva y pedagógica: *“El acompañamiento de la CPP ha sido fundamental para activar el NT y darnos herramientas para deshacer los nudos”*, *“una guía para caminar el proceso en la línea de la Educación Popular”*.

“Desde la CPP se ha promovido nuestra participación y yo creo que nos ha venido bien para perder la vergüenza, para decir delante de la gente lo que pensamos, en qué estamos trabajando; hablar, explicarlo y compartirlo sin vergüenza [...] valorar que tenemos mucho que aprender los unos de los otros” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).

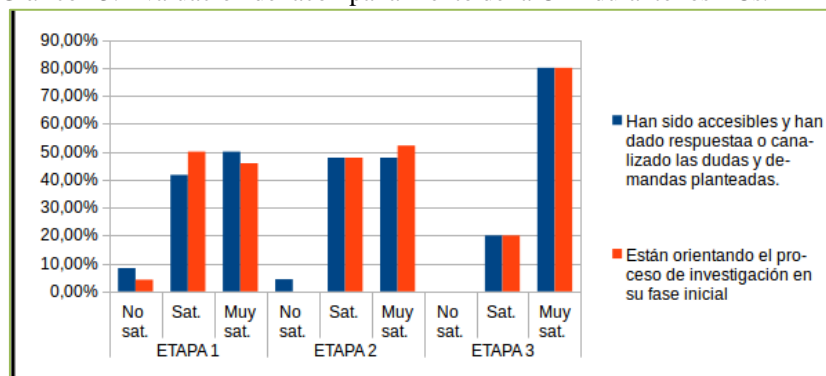
Los siguientes gráficos, realizados a partir de las evaluaciones procesuales del alumnado, reflejan que el nivel de satisfacción en relación al acompañamiento de la CPP durante los Tiempos Universitarios y los Tiempos Comunitarios se mantuvo a lo largo del curso y fue en su mayoría alto o muy alto.

Gráfico 22. Evaluación del acompañamiento de la CPP durante los TUs.



Fuente: documentos internos del curso.

Gráfico 23. Evaluación del acompañamiento de la CPP durante los TCs.



Fuente: documentos internos del curso.

En los registros de las sesiones grupales de evaluación final realizadas en Beizama con todo el grupo, se identifican varias reflexiones que también destacan cuestiones positivas en relación al acompañamiento realizado por la CPP a los procesos de investigación desarrollados durante los Tiempos Comunitarios por los NTs:

“La CPP aportó luz para definir mejor nuestras ideas, acotar, concretar y centrarnos para poder definir el tema de la investigación, y contactos que ayudaron en el desarrollo de los procesos de investigación. También ha sido una fuente de información” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016)

“La CPP ha ayudado a conocer e integrar como realizar la investigación de forma colectiva” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016).

“El apoyo y orientaciones de la CPP fueron muy importantes para el análisis y organización de la información recogida. Ayuda imprescindible para no perdernos, el faro en los océanos; CPP=Faro” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama, 29 de octubre 2016)

Las evaluaciones realizadas por la CPP no abarcan el periodo previo a la puesta en marcha del curso, en los registros se pone mayor acento y se explican con mayor detalle cuestiones que tienen que ver con el conjunto de la propuesta y con cuestiones que se quieren mejorar, los registros son más parcos en detalles en las cuestiones positivas en general y en aciertos en relación al funcionamiento de la CPP y del acompañamiento del proceso.

En relación al funcionamiento y tareas de la CPP, es importante recordar que tras el arranque del curso por diversos factores la estructura de la CPP cambió, fue reduciendo su número de componentes y se fue feminizando, por lo que tras el arranque del curso la CPP quedó conformada por 7 personas (6 mujeres y 1 hombre) a la que se empezó a denominar “CPP operativa” que asumía la totalidad de las tareas que implicaba el acompañamiento político pedagógico del proceso. El resto de personas que habían formado parte del grupo motor y de la CPP en fases anteriores pasaron a tener una menor implicación, realizando apoyos puntuales cuando se les solicitaba, conformando lo que se empezó a denominar como “CPP ampliada”. Aunque como abordaremos posteriormente todo esto sumado a otras cuestiones supusieron dificultades y límites en el funcionamiento de la CPP, en este momento queremos destacar la flexibilidad y capacidad que hubo por parte de la CPP operativa para adaptarse a los cambios del proceso en su conjunto. Esta flexibilidad y capacidad de adaptación se destaca en diferentes registros de evaluación como un acierto, así como otras cuestiones positivas que caracterizaron el funcionamiento de la CPP durante la primera edición: compromiso

y disponibilidad para sumir trabajo de forma militante, complementariedad, horizontalidad en el funcionamiento y en la toma de decisiones operativas, capacidad de autocrítica, escucha, buen humor, dinamismo, cuidado, apoyo mutuo. Tal y como aparece en los registros:

“Compromiso ideológico/filosófico de la parte organizativa y pedagógica. La CPP operativa ha funcionado y ha llevado a la práctica muchos de los valores y principios pedagógicos del método y esto se ha transmitido al grupo; Hemos conseguido ir descentralizando gradualmente funciones y tareas de preparación y acompañamiento del proceso en los TUS y TCs dentro de la CPP; mucha disponibilidad e implicación por parte de todas para asumir tareas; flexibilidad para adaptarnos al proceso e incorporar cosas de las evaluaciones; serenidad, fuerza, buen humor; libertad para opinar, tener errores, cambiar de opinión; horizontalidad, comodidad para contrastar opiniones, tomar decisiones de forma colectiva, libertad para tomar decisiones operativas; mucho dinamismo y capacidad de respuesta rápida, buena comunicación por mail; complicidad, paciencia y libertad para crear; dar espacio para la comunicación del sentir del equipo; sentir apoyo, cuidado, corresponsabilidad, implicación constante de todas en el pensar y hacer” (sesión evaluación final CPP Baserritik Mundura 2016, Durango, 29 de noviembre de 2016)

En cuanto a la tarea de acompañamiento directo y continuo del proceso, el análisis de la documentación revisada desvela que a pesar de que hubo dificultades y límites durante la primera edición en este sentido, la CPP consiguió reflexionar dialécticamente sobre el proceso formativo (internamente en la CPP y con los participantes) lo que permitió ir haciendo algunos ajustes durante el desarrollo de la primera edición. Desde la CPP también se impulsaron diferentes momentos de reflexión colectiva (tanto en los NTs como con el grupo en su conjunto) sobre lo que se hacía durante el curso, pero sobre todo de la importancia que tenía *la forma* en la que se hacía, tratando de politizar el proceso de aprendizaje que desencadena el curso. De esta forma, la CPP consiguió que diferentes situaciones, imprevistos, tensiones y conflictos lógicos que aparecieron en el día a día del curso fueran identificadas, aprovechadas y potencializadas como oportunidades de aprendizaje tanto para los participantes como para quienes acompañaban el proceso.

Por tanto, tras la primera edición se comprueba empíricamente que el acompañamiento directo y continuo del proceso más que un acierto, es una cuestión clave y fundamental de la propuesta pedagógica y metodológica del curso. En la documentación analizada además de los aspectos señalados en este apartado se identifican reflexiones del alumnado y de la CPP que destacan, que a través del mismo se consigue: saber en cada momento cómo avanza el proceso de formación política, individual y colectiva que el curso pretende para poder intervenir de forma pedagógica; potenciar el proceso de comprensión y apropiación de los principios organizativos, pedagógicos, filosóficos del

curso; y fortalecer el vínculo entre el proceso formativo y el movimiento por la soberanía alimentaria en Euskal Herria.

Aspectos valorados como debilidades/límites/desafíos identificados en relación a la CPP y al acompañamiento político pedagógico del proceso.

Para leer este apartado es importante tener en cuenta las debilidades o límites ya aparecidos en anteriores apartados, y recordar algunas particularidades de la CPP de Baserritik Mundura y del proceso para entender mejor algunos de los límites identificados en este apartado, porque está todo muy interrelacionado, recapitulando:

- a) La CPP era un equipo de trabajo nuevo y muy diverso en cuanto a sus perfiles y niveles de implicación en el curso.
- b) La estructura de la CPP y su composición no fue estable como señalábamos anteriormente, se fue reduciendo y feminizando.
- c) La mayoría de personas que integraban la CPP tenían poca experiencia en procesos de educación popular y no conocían la metodología pedagógica y organizativa del curso.
- d) Además los plazos de la financiación conseguida para poner en marcha la primera edición no permitían hacer un proceso de formación previo sobre la metodología con la CPP, por lo que al mismo tiempo que se terminaba de definir la Propuesta Político Pedagógica (PPP) de Baserritik Mundura en las reuniones de la CPP se intentaba explicar cuáles eran las funciones de una CPP, en qué consistía a grandes rasgos la tarea de acompañamiento político y pedagógico en este tipo de procesos; y se definieron de forma genérica unas funciones y tareas de la CPP para poner en marcha el proceso, asumiendo de forma colectiva que estábamos experimentando metodológicamente en esta primera edición y que dadas las circunstancias la mayoría de personas de la CPP tendrían que “aprender haciendo” el acompañamiento político pedagógico, asumiendo que habría debilidades y límites en este sentido, y a su vez grandes aprendizajes individuales y colectivos.

A pesar de ello, las valoraciones del grupo en relación al acompañamiento CPP eran muy positivas, apenas destacaron que les había llamado la atención la reducción del tamaño de la CPP y su feminización, más que una valoración fue una constatación de un hecho y una forma de reconocer la labor realizada, que quisieron destacar como sigue:

“Al principio desde la CPP había mucha más diversidad, era un grupo más grande, y ahora al final os habéis quedado cinco tías currelas, con una carga brutal de trabajo, esa ha sido mi sensación, no sé cómo lo habéis vivido el resto” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre 2016)

“Nos habíamos fijado varias personas en ese detalle y lo hemos estado comentando [...] seguramente hay muchos más personas que no están visibles y que están aportando a la CPP, pero la mayor parte de la carga de trabajo en esta parte final, ha quedado en manos de las mujeres de la CPP” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre 2016)

Desde la CPP se respondió a ello vinculándolo al ejercicio de sistematización de aprendizajes de la primera edición del cual hacían parte, destacando que había diferentes factores a considerar sobre este hecho, y que al igual que con otras cuestiones, era necesario analizar con mayor profundidad para entender mejor por qué habían sucedido algunas cosas, y así poder ir mejorando la propuesta y hacerla sostenible a largo plazo en un sentido amplio, profundizaremos sobre ello posteriormente.

“La feminización de la CPP está ahí y habrá que analizar porque ha pasado [...] aparte de estos ejercicios de sistematización que estamos haciendo con vosotras también tenemos que hacer en la CPP un análisis más profundo del funcionamiento de la CPP, y sobre otras muchas cosas para identificar por qué han pasado y para hacer el proceso sostenible no solo económicamente, sino también a nivel emocional y personal” (CPP Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre de 2016)

Resulta llamativo que casi la totalidad de aspectos a mejorar, dificultades y límites en relación a la CPP y a su función de acompañamiento del proceso, han sido identificados en registros de evaluaciones de la propia CPP, algunos de ellos son:

“Falta de concreción en las funciones y tareas a realizar; las mismas personas realizan varios roles y esto genera confusión, importante diferenciar funciones en base a roles y no en base a personas; falta de experiencia en la metodología, inseguridad de no saber muy bien cómo acompañar el proceso; dificultad para encontrar el papel de cada cual, encontrar nuestro sitio; reuniones muy largas; no estaba claro donde se tomaban las decisiones; malos entendidos; sobrecarga de trabajo; necesitamos un equipo de trabajo mayor” (sesión evaluación final CPP Baserritik Mundura 2016, Durango, 29 de noviembre de 2016).

Las dificultades identificadas por la propia CPP están vinculadas en su mayoría a 3 cuestiones: a) falta de concreción del funcionamiento interno de la CPP que estuvo muy vinculada a la premura con la que había que poner en marcha el proceso; b) las incógnitas e inseguridades que supone no conocer ni tener formación previa en la metodología empleada y formar parte de un equipo de trabajo nuevo; c) la dificultad que suponía concretar, dimensionar y explicar el modo de funcionamiento, las tareas y la carga de trabajo que asume una CPP. En un proceso en el que se experimentaba con su

primera edición para que se vivenciase este principio organizativo y pedagógico, tratando de garantizar unos mínimos para que se entendiese la importancia que tienen en el conjunto de la propuesta metodológica, pero con la suficiente flexibilidad para ajustarse a las posibilidades del equipo que asumía la función de CPP. Por tanto, dadas las particularidades y condiciones con las que se ponía en marcha el proceso, eran limitaciones o debilidades que se fueron manifestando con el proceso en marcha pero que de alguna forma eran esperables y en cierta forma lógicas, tal y como expresaba una integrante de la CPP.

“Tras esta primera edición se han despejado muchas incógnitas sobre la propuesta en su conjunto y sobre lo que es una CPP y lo que hace, ahora ya sabemos mejor lo que supone porque lo hemos vivido, a partir de ahora es importante que vayamos ajustando el proceso poco a poco en función de nuestras capacidades y necesidades” (sesión evaluación final CPP Baserritik Mundura 2016, Durango, 29 de noviembre de 2016).

Efectivamente, desde la lógica de construcción permanente de la propuesta y del proceso, las primeras ediciones son muy importantes y ricas para identificar “lo que funcionó y hay que reforzar” así como “lo que no funcionó y hay que mejorar o cambiar” y había consciencia de ello por parte de la mayoría de personas de la CPP. De hecho así se planteó la sesión de evaluación final del proceso, realizada por la CPP en Durango una vez finalizada la primera edición, contemplando la evaluación de aspectos de la metodología del curso en su conjunto pero también del propio funcionamiento de la CPP.

En ese sentido, los límites y dificultades identificados al desarrollar la primera edición de Baserritik Mundura, han supuesto aprendizajes colectivos importantes para continuar adaptando en próximas ediciones el principio organizativo del acompañamiento político pedagógico a esta experiencia, algunos de estos aprendizajes podrían ser formulados como sigue: a) definir el funcionamiento interno y las tareas de la CPP de forma más concreta; b) es importante formar a quienes acompañan el proceso en la metodología pedagógica y organizativa del curso; c) reflexionar colectivamente sobre cómo se entiende y qué significa acompañar el proceso de Baserritik Mundura, las diferentes fases del acompañamiento y los diferentes aspectos a atender en cada una y plasmarlo en un documento; d) fortalecer el colectivo de la CPP y pensar otras fórmulas de acompañamiento de las investigaciones y de los NTs que no recaigan únicamente en la CPP.

En relación al acompañamiento de los procesos de investigación, la CPP había tenido dificultades e identificado algunos límites durante la primera edición, aunque como

veíamos en el apartado anterior el nivel de satisfacción de los NTs era alto con el acompañamiento recibido. Algunos de los límites recogidos en diferentes documentos de evaluación de la CPP son:

“Hay que definir mejor cómo acompañar las investigaciones y a los NTs; explicar mejor al grupo desde el inicio cuál es la función de la CPP y de las personas de referencia que acompañan las investigaciones; el acompañamiento de los NTs ha sido débil, hemos estado más encima a partir de la segunda etapa y los NTs han tenido un acompañamiento desigual; cada una ha hecho más por intuición y por su forma de ser que por criterios definidos; hay que reforzar con personas de referencia en las temáticas de investigación, en metodología de investigación, con personas del sector agrario, pero también hay que acompañar el proceso organizativo del NT: identificar dificultades, facilitar herramientas de gestión grupal, etc.” (documentos internos de evaluación de la CPP Baserritik Mundura 2016).

Estos límites en el acompañamiento de las investigaciones, se tuvieron en cuenta durante la sesión de evaluación final de la CPP en Durango. En aquella sesión, se hizo un ejercicio colectivo para evaluar y repensar la estructura y funcionamiento interno de la CPP para próximas ediciones y surgieron algunas propuestas pensando también en el fortalecimiento de diferentes colectivos del curso. Una de las ideas que se empezó a perfilar en aquella reunión fue generar para próximas ediciones del curso un *equipo de acompañamiento a los NTs*, donde hubiera presencia de la CPP pero también otras personas vinculadas a procesos y experiencias de soberanía alimentaria desde diferentes ámbitos en el territorio. Este equipo de acompañamiento empezó a pensarse como una posible forma de reforzar el vínculo del proceso formativo con personas del sector agrario y del movimiento por la soberanía alimentaria en Euskal Herria, además de ser una posible forma de integrar a participantes de ediciones anteriores en ediciones futuras.

Pensar en formas de incorporar a participantes de la primera edición en siguientes ediciones, fue una idea que empezó a tomar fuerza en Beizama durante el último TU, ya que varias personas participantes manifestaron su disponibilidad y deseo de seguir vinculadas al proceso y contribuir de la forma en la que la CPP estimase oportuno en próximas ediciones. Su incorporación a ese posible equipo de acompañamiento fue una de las formas que se barajaron en aquella reunión, pero también se barajaron otras posibilidades (su incorporación a la CPP, como parejas pedagógica de alguna asignatura, o en actividades puntuales). Todas ellas eran posibles formas de compactar la vivencia de los participantes de la primera edición a la que se aludía en apartados anteriores, posibilitando así mantener el vínculo con el proceso y continuar formándose en otros espacios y con otro rol en el mismo. Pero además, eran posibles formas de fortalecer los diferentes colectivos del curso y de fortalecer el vínculo del proceso

formativo con personas del movimiento por la soberanía alimentaria en Euskal Herria que ya habían vivenciado la propuesta metodológica del curso.

Otra de las dificultades o desafíos identificados tras la primera edición se vincula con la sostenibilidad del proceso de Baserritik Mundura. Sostener política y pedagógicamente un proceso de estas características requiere una alta disponibilidad de tiempo, energía y dedicación de las personas implicadas y de las organizaciones que respaldan e impulsan la propuesta. Durante la primera edición esta disponibilidad de tiempo, energía y dedicación dependía del trabajo voluntario de gran parte de las personas que conformaban la CPP. Por ello, uno de los aprendizajes de la primera edición fue que este tipo de propuestas no pueden sostenerse a base de militancia, siendo necesario que se generen estrategias de financiación más ajustadas a los requerimientos de la propuesta que garanticen la remuneración del trabajo que requiere. En este sentido, en las valoraciones de la CPP se destaca que la primera edición de Baserritik Mundura también aportaba grandes aprendizajes y referencias más realistas para que las organizaciones impulsoras pudieran ponderar mejor los requerimientos de la propuesta metodológica y del modelo formativo del curso (económicos, personales, logísticos, tiempos, cantidad de reuniones, dinamización de equipos de trabajo, jornadas laborales necesarias) para ser sostenible a medio y largo plazo, no solo a nivel económico sino a nivel organizativo, personal y emocional.

5.3. En relación a los contenidos teóricos, asignaturas y equipo docente.

Principales aspectos positivos/cosas que funcionaron/ aciertos identificados:

Desde el alumnado se valora como un acierto y una necesidad, que exista una formación en el ámbito universitario vasco donde se pueda estudiar e investigar sobre temáticas vinculadas al derecho a la alimentación y al territorio, soberanía alimentaria, agroecología, sistemas agroalimentarios alternativos, etc.

“Traer este tema de qué comemos a la universidad, que nos preguntemos cuál es el origen de los alimentos, cómo hemos llegado a la situación en la que estamos es muy importante [...] y uno de los objetivos principales de este curso, era traer el tema de la alimentación a la universidad” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Txindoki, Leioa, 27 de octubre de 2016).

También se valora como un acierto la forma de organizar los contenidos en bloques temáticos y escalonando las asignaturas, guardando coherencia con la organización del curso por etapas. También se destaca que las asignaturas propuestas incorporan la

mayoría de elementos y contenidos que plantea la perspectiva de la soberanía alimentaria, siendo una formación muy completa en este sentido.

“A mí, me llamó la atención como se había planteado el curso en cuanto a bloques temáticos. Me parecía que encajaba muy bien con esa visión global de lo que es la soberanía alimentaria; que estaban incorporados la mayoría de los elementos” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Mairubaratza, Leioa, 27 de octubre de 2016)

Aunque existen registros y valoraciones minuciosas y específicas de cada asignatura, por cuestiones de extensión no vamos a entrar en detalles. Pero sí nos parece importante destacar que de forma general el equipo docente, los contenidos teóricos, las sesiones de las asignaturas y los materiales facilitados durante la primera edición del curso han sido muy bien valorados por el alumnado. Aunque como veremos posteriormente, desde el propio equipo docente y desde la CPP se identificaron varios puntos de mejora para próximas ediciones.

En cuanto a la organización del profesorado en *parejas pedagógicas* para dinamizar cada asignatura, y los *seminarios pedagógicos*³²⁹ como espacio de coordinación y trabajo colectivo (CPP y parejas pedagógicas), también se identifican aciertos y aspectos positivos. En los diferentes registros analizados, el alumnado valora de forma positiva que la dinamización de las asignaturas no fuese individual. Se destaca que aunque cada pareja pedagógica era muy distinta la complementariedad de miradas, estilos, trayectorias, género, idioma, enriquecía el abordaje de cada temática y esta forma de organizar al profesorado aumentaba la coherencia de la propuesta del curso en su conjunto. El alumnado valora positivamente que hubiera un trabajo de coordinación y trabajo colectivo previo por parte del profesorado de cada etapa, ya que se notaba que “no era una sucesión de gente que llegaba cada cual a soltar su rollo”, “que hay mucho trabajo y coordinación previa entre el profesorado”.

³²⁹ Para facilitar la lectura es importante recordar que dada la heterogeneidad del equipo docente y el carácter novedoso de la metodología pedagógica del curso, se consideró necesario realizar un trabajo entre la CPP y el equipo docente (parejas pedagógicas), tanto previo como durante el desarrollo de la primera edición, a través de una serie de seminarios pedagógicos que fueron empleados para: a) formar al equipo docente en metodologías de educación popular y de investigación acción participativa; b) conseguir una comprensión global de la propuesta pedagógica del curso para que el aporte de cada asignatura guardase coherencia con el conjunto de la propuesta tanto en enfoque, como en contenidos y metodologías empleadas, tratando de evitar solapamientos, repeticiones etc.; c) trabajar la cohesión y complementariedad de la perspectiva pedagógica y política del curso; d) acordar y trabajar de forma colectiva la estructura y elaboración de las guías didácticas, y terminar de definir los contenidos y la metodología de las sesiones de las 10 asignaturas de forma escalonada, para poder adecuarlas a las demandas del proceso pedagógico y de las investigaciones que finalmente se pusieran en marcha. Concretamente se realizaron 7 Seminarios Pedagógicos: 4 antes del arranque del curso y 3 durante el curso, uno en cada Tiempo Comunitario.

Tanto el profesorado como la CPP también valoran de forma positiva el trabajo en parejas pedagógicas y el espacio de los Seminarios Pedagógicos. En la documentación analizada se destaca que los seminarios pedagógicos fue un espacio muy útil para: “ir trabajando la cohesión, complicidad y confianza en el equipo docente”, “entender la propuesta pedagógica del curso en su conjunto”, “vivenciar algunos de los principios y valores que guían la propuesta: trabajo colectivo, colaboración, complementariedad”, “conocer lo que se trabaja con el grupo en los TUs”, “conocer qué tipo de investigaciones están desarrollando y en qué momento están los NTs”, “dar coherencia, hilar mejor unas asignaturas con otras en cuanto a contenidos y metodologías”.

También se valoran los seminarios pedagógicos como un espacio importante de formación para el propio profesorado. Durante la primera edición, se trabajó en varias sesiones la temática de la educación popular y se valoró muy positivamente, pero algunas valoraciones también plantean que faltó trabajar más el tema de la Investigación-Acción. Como veremos posteriormente en relación a los seminarios pedagógicos también se identifican aspectos a mejorar, dificultades y límites. A pesar de ello, tanto la CPP como el equipo docente valoraron que fue un espacio importante para implicar al equipo docente en la construcción colectiva del proceso formativo, para continuar formando al profesorado y aclarando dudas en relación a la metodología pedagógica, la perspectiva de investigación, y temáticas que caracterizan la propuesta. Por todo ello, se valoran como un espacio a mantener y seguir mejorando en próximas ediciones.

También es importante destacar, que los seminarios pedagógicos y la organización del profesorado en parejas pedagógicas era una innovación organizativa de esta experiencia en relación a las experiencias de la ENFF analizadas en este trabajo. Es importante destacar que esta forma de trabajar con el profesorado contribuyó a construir y desarrollar la alternancia de forma dialéctica, ya que aunque con limitaciones permitió: que las parejas pedagógicas pudieran tener en cuenta los aprendizajes de las parejas pedagógicas de las etapas anteriores; ajustar las sesiones de las asignaturas de cada TU y el trabajo de los contenidos de las asignaturas durante los TCs, teniendo en cuenta las demandas que iban surgiendo en el proceso pedagógico y en las investigaciones que finalmente definieron y pusieron en marcha los NTs.

Aspectos valorados como debilidades/límites/desafíos identificados en relación a los contenidos teóricos, asignaturas y equipo docente.

En relación a la dinamización de asignaturas por parejas pedagógicas también se identifican en la documentación analizada algunas dificultades, resistencias y tensiones. Aunque hubo parejas que tuvieron una gran implicación con la propuesta y una gran afinidad y facilidad para trabajar de forma conjunta, hubo otras en las que esto no fue así ya que el nivel de implicación con el proceso era diferente dentro de la pareja, no se conocían previamente, y aparecieron dificultades para trabajar conjuntamente. En base a ello, en las sesiones de evaluación con las parejas pedagógicas de cada etapa se identificaron algunos aprendizajes para próximas ediciones del curso: a) definir de forma clara los niveles de implicación del profesorado y en base a ello considerar el nivel de compatibilidad de la pareja: si alguien no puede asumir el nivel de implicación que requiere ser pareja pedagógica se pueden pensar otras formas de aportar que requieran una implicación más puntual; b) dar mayor autonomía a las parejas pedagógicas para que cada pareja defina su forma de funcionamiento, más colectiva o menos según cada caso; c) una vez trabajadas y definidas las guías didácticas, en próximas ediciones poner mayor atención en la dinamización de las sesiones y la coordinación entre las parejas pedagógicas de una misma etapa, ya que esta cuestión también fue identificada como una debilidad en la primera edición.

En relación a los seminarios pedagógicos en los registros y sesiones de evaluación de las parejas pedagógicas y de la CPP también se identifican algunos aspectos a mejorar, entre ellos: a) definir al inicio del proceso la disponibilidad y compromiso de las parejas pedagógicas para participar en los seminarios pedagógicos, y si no se puede participar ver otras posibilidades para garantizar la coordinación con el resto de parejas pedagógicas de su etapa; b) definir conjuntamente cómo organizar los seminarios para que sean de utilidad para las parejas y a qué temáticas dedicarlos (aclarar dudas sobre la propuesta del curso, la perspectiva de investigación y las fases propuestas para cada etapas, educación popular, la perspectiva política del curso en relación a la soberanía alimentaria y la agroecología); c) mejorar la coordinación entre las parejas de una misma etapa, que las parejas de cada etapa definan cómo trabajar esta cuestión teniendo en cuenta el conjunto de la etapa, y no sólo sus sesiones; d) teniendo en cuenta el conjunto del TU trabajar el equilibrio entre diferentes cuestiones: tiempo de exposición de contenido/dinámicas participativas; tiempos de exposición entre las dos personas de la pareja; tiempos dedicados a visitas o mesas redondas; idioma y género; e) pensar desde cada asignatura, cómo fomentar la lectura de las guías didácticas, la profundización teórica durante los TCs y la incorporación de los contenidos de las

asignaturas en los procesos de investigación; f) también se ve importante que las parejas pedagógicas integren las dinámicas de trabajo colectivo que se plantea a los NTs: dinámicas de organicidad, evaluación individual y colectiva de la etapa, compartir momentos informales, etc.

En relación a la apropiación y profundización de los contenidos del curso, como en cualquier proceso de formación se trata de una cuestión que requiere de auto-organización, disciplina, constancia y en definitiva dedicación de tiempo a la lectura y el estudio de los materiales y guías didácticas de cada asignatura por parte del alumnado. En la CPP se identifica que en este tipo de cursos, donde los Tiempos Universitarios son cortos (apenas 4 días) incluyendo visitas, convivencia, trabajo grupal, aulas, etc., la lectura y profundización de contenidos teóricos recae fundamentalmente en los Tiempos Comunitarios (varios meses de duración), siendo una parte del proceso de formación más auto-didacta a partir de los materiales propuestos y facilitados por el curso. Durante la primera edición no se pedía la entrega de ejercicios concretos en base a lecturas, se dejó autonomía en esta cuestión, aunque durante los TUs se insistía en la necesidad de dedicar tiempo a leer los materiales y la disponibilidad del profesorado para resolver dudas, demandas de otros materiales, etc. En este sentido, la CPP detectó que algunos participantes no estaban leyendo las guías didácticas o que se leían pero no se mantenía un ritmo constante, se leían algunas y otras no, por lo que este aspecto de estudio, apropiación y profundización de contenidos se estaba consiguiendo con cierta debilidad o limitación, cuestión que se planteó durante la sesión grupal de evaluación final del proceso en Beizama directamente con el grupo:

“Tenemos una preocupación, porque algunas veces con estas metodologías, en estas maneras de trabajar, intuimos que el proceso grupal, relaciones, afectividad se pone en el centro, y pensamos que tienen que ser así, es evidente, pero que eso deslumbra tanto que otras partes de la formación más autodidactas como las lecturas, para que luego los debates sean más ricos, conceptualmente y desde distintos puntos de vista...toda esa otra parte queda debilitada y esta vez tenemos la intuición que quizás ha pasado un poco eso, y tenemos que encontrar un punto de equilibrio. Porque leer es muy importante, es fundamental hacer también el trabajo intelectual en este tipo de formaciones” (docente de Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre de 2016).

Tal y como muestran algunas reflexiones del alumnado, la casuística ha sido diferente y aunque hubo participantes que leyeron todas las guías otros no lo hicieron y se confirmó la necesidad de mejorar y reforzar metodológicamente esta cuestión en próximas ediciones:

“Nosotras al principio sí que empezamos leyendo las guías didácticas, pero cuando paso un poco de tiempo dejamos las guías didácticas un poco de lado. Pero luego, al final, para hacer el informe final de la investigación, sí que hemos vuelto a retomar la lectura

de las unidades didácticas. Sobre todo, para entender bien lo que conceptualmente es la investigación acción, para ubicar mejor teóricamente nuestra cabeza y vincular nuestro trabajo con la teoría de la IAP (investigación-acción-participativa” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre 2016).

“Nosotras a todas las guías didácticas no les hemos dedicado el mismo tiempo, pero algunas de ellas sí que las hemos utilizado mucho, la de la asignatura de investigación, la de políticas públicas, la de economía social y solidaria han sido muy útiles, las hemos utilizado mucho para sacar adelante el trabajo de investigación, para explicar la metodología empleada” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre 2016).

“En nuestro NT al principio leíamos mogollón, luego menos y al final con el informe, peña hay que leer. Y también en nuestro grupo Alex se lo leía todo, y nos decía “esto, yo creo que hay que leerlo” [...] al ser tanta gente en el NT, ha habido gente que ha estado más atenta a eso y nos ha puesto las pilas al resto” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre 2016).

Otro aspecto que se valora como debilidad y por tanto como un desafío a conseguir mejorar de cara a próximas ediciones es reforzar algunos contenidos del curso de diferentes formas. En la documentación analizada se identifican algunas propuestas de la CPP en este sentido:

- a) Reforzar los contenidos agrarios en el conjunto de la propuesta e implicar a más personas del sector agrario de diferentes formas en el proceso: como alumnado, como CPP, como docentes en el curso (parejas pedagógicas), como acompañamiento a los NTs en los territorios, como ponentes en actividades puntuales, etc. Tal y como se refleja en los registros del curso existía consenso dentro de la CPP en esta debilidad, y también había consenso en que se trata de un desafío a afrontar que fundamentalmente dependía de los esfuerzos, propuestas y contactos que realizasen tras la primera edición las organizaciones agrarias impulsoras de este proceso (EHNE-B y Etxalde). En relación a reforzar los contenidos agrarios del curso, una de las propuestas que se trasladó por parte de dichas organizaciones fue repensar la función y el contenido de los seminarios realizados durante los Tiempos Comunitarios, planteando que para próximas ediciones, en cada seminario de TC, hubiera una parte abierta y que se dedicase a reforzar contenidos agrarios.
- b) Vinculado a lo anterior y a la necesidad detectada durante la primera edición de ampliar la duración del curso, e incluir un Tiempo Universitario más en próximas ediciones, también se identifica en las valoraciones realizadas por de la CPP: la necesidad de repensar la distribución de las asignaturas en las etapas; ampliar la carga horaria de las asignaturas más agrarias; valorar si alguna de las

asignaturas de la primera edición era suprimible; y repensar la composición de las parejas pedagógicas que dinamizaban algunas asignaturas.

- c) En la documentación analizada también se destaca por parte de la CPP la importancia de reforzar e integrar mejor en el proceso en su conjunto contenidos vinculados a la cultura rural y popular vasca, varias personas de la CPP consideran que “aunque ha sido una temática presente es algo a mejorar”.
- d) Por otro lado, y como veremos a continuación, teniendo en cuenta las evaluaciones del alumnado, del profesorado y de la CPP tras la primera edición se identificó que a pesar de que la perspectiva feminista había estado presente de forma transversal, era necesario mejorar la transversalización del feminismo en las asignaturas y guías didácticas, así como incluir una nueva asignatura que abordase de forma específica la temática del feminismo y el campesinado.

5.4. En relación a la transversalidad de la perspectiva feminista y el euskera.

Principales aspectos positivos/cosas que funcionaron/ aciertos identificados:

Una de las preocupaciones durante la última fase de diseño de la propuesta del curso era cómo incorporar la perspectiva feminista y el euskera en el curso, ya que había acuerdo en la CPP en que no era posible construir procesos que impulsen la soberanía alimentaria en Euskal Herria que no incorporaran el euskera como parte de la realidad del mundo rural vasco, y la perspectiva feminista como parte de una necesaria mirada a esa realidad. Finalmente para su primera edición se decidió que fueran incorporados de forma transversal.

La transversalidad de la perspectiva feminista en la propuesta de Baserritik Mundura tenía su reflejo al menos en 5 elementos metodológicos y organizativos del curso: a) se trató de cuidar el equilibrio de género en las parejas pedagógicas y que un alto porcentaje de las docentes del curso fueran feministas y participasen en el movimiento feminista; b) también se tuvo en cuenta la participación en el movimiento feminista en los criterios de selección de las participantes de la primera edición; c) se pidió a las parejas pedagógicas que trataran de incluir la perspectiva feminista en las guías didácticas (tanto en los contenidos como en las referencias y materiales seleccionados para profundizar en las temáticas) y también al preparar sus sesiones; d) se incluyó un eje de investigación sobre feminismo y campesinado; e) se incluyó la tarea de cuidados en el NT, por lo que en cada etapa también había un equipo de cuidados que fomentaba

el debate sobre estas cuestiones en el grupo de diversas formas, tal y como refleja el siguiente testimonio.

“A mí me preocupaban un poco los micromachismos. El conteo que hacíamos desde Zaintza (equipo de cuidados) en Zerain, en Bolivar y veíamos que aquí también aparece lo de que somos los tíos los que hablamos más y más tiempo y ese tipo de cosas, que está ahí presente” (participante BM 2016, sesión grupal Beizama 30 de octubre de 2016).

Otro de los aspectos que se trabajaron de forma transversal en la propuesta del curso era la incorporación del euskera. La forma de abordar y trabajar la cuestión lingüística ha sido un aspecto valorado positivamente en la primera edición del curso por los diferentes participantes (alumnado, profesorado y CPP), destacándose en numerosas ocasiones como un aspecto diferenciador e innovador en relación a otros procesos de formación (universitarios y no universitarios), realizados en Euskal Herria. Como veíamos en apartados anteriores, a pesar de que la formación es bilingüe, algunas asignaturas se impartían en euskera, y la dinámica de trabajo de algunos NTs era en euskera (Txindoki y Mairubaratza). El perfil lingüístico del grupo en su primera edición era mayoritariamente *euskaldun* y un gran número de personas aunque no hablaban euskera lo entendían. Tan solo 2 personas del grupo no comprendían euskera (ver gráfico 21), siendo importante señalar que una parte del profesorado y de la CPP tampoco hablaban ni comprendían euskera. Durante el desarrollo del curso esto no implicó dificultades en la comunicación ni en la convivencia, la diversidad lingüística y la incorporación a la dinámica de trabajo de la traducción simultánea para que cada cual se expresa en la lengua que prefería, se vivió con mucha naturalidad tanto por parte de las personas que hablaban y comprendían euskera como las que no. Tal y como reflejan los siguientes testimonios que el curso ofreciese la posibilidad de que cada persona pudiera expresarse en el idioma que se sintiera más cómoda ha sido uno de los aspectos mejor valorados en la primera edición:

“Las personas que hablamos euskera lo hemos vivido de un modo muy positivo. Al final, en este tipo de espacios mixtos la tendencia siempre es a cambiar a castellano, y tener la posibilidad de estar debatiendo cada una en su propia lengua y, sobre todo, la importancia que la Coordinación Político Pedagógica le ha dado y cómo ha cuidado ese aspecto nos ha hecho sentir muy cómodas y verdaderamente es de agradecer. Muy a gusto, y con mucha naturalidad” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, 28 de octubre 2016).

“En el tema del idioma para mí ha sido muy importante no sentirme opresora por hablar castellano, al principio pensaba ¿A ver si voy a ejercer yo una opresión con el idioma sobre esta gente? ¿A ver como vivo yo esto? era una preocupación al principio pero he sentido mucha paciencia y cariño [...] el esfuerzo de que nos tuviesen que estar traduciendo todo el rato. Al principio era como: ¡Qué curro para esta gente estar todo el rato traduciéndonos! Pero me parecía súper bonito que se pudiese expresar la gente en

su idioma y a mí me ha servido también para aprender un poquito [...] lo he vivido muy bien, muy *tranqui*; hay veces que acabas muy cansada, eso también es verdad” (participante Baserritik Mundura 2016, entrevista grupal a Basurbe, 28 de octubre 2016)

“A mi este espacio del curso me ayudó mucho a entender con otra profundidad el tema del euskera aquí en Euskal Herria. Lo voy aprendiendo, *ikasten ari naiz*, pero como a entender sus dimensiones, su belleza, y me ha dado muchas más ganas de aprender a hablarlo” (docente Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 30 de octubre 2016).

Si bien hay que destacar que para que esto haya sido así, ha sido fundamental contar con una actitud proactiva del grupo, equipo docente y CPP para que el euskera estuviera presente tanto como lengua de trabajo como de convivencia. Para ello fue necesaria cierta flexibilidad en los espacios y momentos informales; y un gran esfuerzo, inversión de recursos y trabajo para garantizar, por un lado, que todos los materiales del curso estuvieran disponibles en ambos idiomas, y por otro, que durante todas las actividades se contase con la posibilidad de que cada persona se expresase en el idioma que se sintiera más cómoda; ya que se contaba con equipamiento para poder realizar traducción simultánea, y con la colaboración del colectivo Itzulipurdikan que colaboró de forma voluntaria en el trabajo de traducción simultánea euskera-castellano en la mayoría de actividades realizadas durante la primera edición, siendo la CPP quien asumía este trabajo cuando Itzulipurdikan no pudo garantizar su colaboración. Todo ello ha supuesto importantes aprendizajes tanto personales como colectivos.

Aspectos valorados como debilidades/límites/desafíos identificados en relación a la transversalidad de la perspectiva feminista y el euskera.

En relación a la transversalidad de la perspectiva feminista también hubo límites y dificultades identificadas por diferentes protagonistas (CPP, profesorado y alumnado). Uno de los límites identificados fue la falta de perspectiva feminista en algunas asignaturas y guías didácticas, otro de los límites identificados es que la transversalidad a veces hizo que aunque estuvo presente, el tema y la perspectiva del feminismo no se abordó con suficiente profundidad.

“Respecto al feminismo, en este curso, somos todas tan como somos que la perspectiva feminista siempre estaba transversal, pero tengo la sensación que en esa transversalidad se ha disuelto, se ha quedado totalmente líquida, y que se han quedado cosas fundamentales...no sé cómo se podría haber hecho, y quizás no he aportado lo que tenía que aportar en ese sentido” (participante Baserritik Mundura 2016, sesión grupal Beizama 29 de octubre 2016).

Tras la primera edición, una de las propuestas realizadas por la CPP fue reforzar la incorporación de la perspectiva feminista a la propuesta en su conjunto para próximas ediciones. En ese sentido se identifican en los registros analizados las siguientes propuestas por parte de la CPP y el profesorado de la primera edición: continuar trabajando la incorporación de la perspectiva feminista en las asignaturas y guías didácticas con las parejas pedagógicas; mejorar la forma de trabajar la incorporación de la perspectiva feminista a través del equipo de cuidados; y la incorporación de una asignatura sobre feminismo campesino en próximas ediciones, tratando de incorporar algún colectivo feminista en su dinamización.

En relación a la transversalidad del euskera también se identifican varias debilidades o aspectos a mejorar. En la documentación analizada se destaca que en gran medida poder cubrir la necesidad de interpretación euskera-castellano dependía del trabajo voluntario del colectivo Itzulipurdikan y se considera un trabajo que debe ser remunerado de alguna forma, por lo que para próximas ediciones se consideraba necesario conseguir recursos para poder remunerar este trabajo. Otra debilidad o límite identificado fue que a pesar de que la CPP asumía la tarea de interpretación cuando el colectivo Itzulipurdikan no podía, esto suponía una sobrecarga para la CPP y se veía afectada la función del acompañamiento. Por otro lado, los dispositivos y aparatos de interpretación con los que se contó en la primera edición eran antiguos y a veces no funcionaban bien, por lo que durante el desarrollo de la primera edición se identificó la necesidad de comprar un equipamiento nuevo, y se consiguió una subvención para ello, pero este nuevo equipamiento ya era para de cara a próximas ediciones porque se consiguió al final del curso. Otra debilidad identificada fue la falta de tiempo para revisar la traducción de las guías didácticas por parte de las parejas pedagógicas, para garantizar así la calidad de la traducción y su comprensión. Por otro lado, también se identifica que abrir la posibilidad de que las guías fueran redactadas en euskera y traducidas al castellano, habría garantizado que hubiera contenidos pensados y escritos en ambos idiomas.

Hasta aquí la identificación de aprendizajes que se desprende del análisis de los diferentes registros de la experiencia. Tal y como se ha señalado al inicio de este último apartado, asumimos como premisa que la identificación de aprendizajes en un proceso de estas características, siempre es un ejercicio abierto a más aportes. El ejercicio de descripción y análisis de la experiencia en su conjunto, así como el ejercicio de identificación de aprendizajes realizado en el marco de este trabajo de investigación, es un aporte más al proceso de sistematización colectivo de la experiencia de Baserritik

Mundura. Desde octubre de 2017 hasta noviembre de 2018 se está desarrollando la segunda edición del curso y está pendiente realizar un proceso colectivo de sistematización de la experiencia para analizar de forma más profunda el proceso en su conjunto, continuar identificando aprendizajes en la perspectiva de continuar mejorando la propuesta, hacerla sostenible en el tiempo y socializar los aprendizajes que se derivan de la misma con otras experiencias.

En cualquier caso, entendemos que tras su primera edición existen evidencias empíricas para afirmar que es un proceso formativo que aporta contribuciones en relación a la experimentación metodológica de cursos que se desarrollan con pedagógicas campesinas y populares en el ámbito universitario, por organizaciones vinculadas a LVC en este caso EHNE-Bizkaia. Tal y como se ha señalado anteriormente, se trata de una propuesta en construcción permanente, que es necesario seguir ajustando y revisando, tras la primera edición se han identificado de forma más clara algunas de las dificultades, límites y cuestiones a seguir mejorando en próximas ediciones. Pero en su primera edición también ha mostrado potencial para fortalecer agentes, experiencias y procesos, así como incentivar la investigación y el conocimiento críticos necesarios para avanzar tanto en la superación de vulnerabilidades y subordinaciones que sufre el campesinado, como en la territorialización contrahegemónica basada en los principios de la agroecología y la soberanía alimentaria en Euskal Herria.

Además, aporta contribuciones y amplía posibilidades en el contexto universitario vasco para fortalecer los vínculos de la universidad con los territorios y sus relaciones con agentes sociales que impulsan procesos de transición agroecológica y emancipación social vinculados a la soberanía alimentaria en Euskal Herria. En este sentido, uno de los aprendizajes que se desprende de la experiencia de Baserritik Mundura es que este tipo de colaboraciones que implican a agentes de distintos ámbitos requieren conjugar perspectivas, lógicas, lenguajes y ritmos de funcionamiento muy diferentes, y por tanto no están exentos de dificultades y tensiones, siendo necesario dedicar tiempo y encontrar fórmulas para identificarlas, reconocerlas y gestionarlas de forma constructiva, cuidando la horizontalidad y el respeto mutuo en todo momento. Entendemos que esta experiencia con su primera edición también aporta aprendizajes relevantes en este sentido, aunque es necesario que las experiencias tengan más de una edición de recorrido, para poder identificar estos límites y dificultades con mayor claridad.

Por tanto, y tal y como señalábamos en capítulos anteriores, consideramos que a pesar de que los límites y desafíos a ser enfrentados en este tipo de propuestas, para enfrentar

las lógicas de subordinación internamente en el propio proceso, así como en su relación con la institucionalidad universitaria son enormes, es importante reconocer el avance que simboliza y supone la construcción y desarrollo de experiencias innovadoras como ésta en el contexto universitario vasco.

En el marco de este trabajo y aprendiendo de LVC, entendemos que el proceso de disputa y transformación de los territorios educativos es un desafío continuo y global, que hay que afrontar en cada contexto local, teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades específicas. Existen muchos procesos y experiencias en marcha, todas ellas son pequeñas contribuciones al proceso colectivo de *ocupar el latifundio de la ciencia, labrando las tierras de la academia*, para construir saber y prácticas educativas contrahegemónicas en la disputa y transformación de los territorios educativos. Tal y como se ha tratado de demostrar en este trabajo, Baserritik Mundura se nutre de ese proceso y hace su pequeña contribución al mismo desde el País Vasco.

CAPÍTULO 7.

CONCLUSIONES

*Necesitamos comprender mejor
la historia de las luchas contrahegemónicas
y el porqué de los poquitos triunfos
y las muchas derrotas.*

Claudia Korol

Estructuramos este apartado de conclusiones en base a las preguntas de investigación que han guiado este trabajo de investigación. La curiosidad inicial y la búsqueda que motivó la puesta en marcha de este trabajo, fue conocer que el movimiento campesino internacional Vía Campesina (LVC) estaba desarrollando experiencias de formación desde fundamentos pedagógicos innovadores y complejos. Queríamos conocer sus escuelas y experiencias educativas en profundidad porque intuíamos que había muchas cosas que aprender y experimentar en nuestro contexto en base a esos aprendizajes.

Por ello, el eje de reflexión central del trabajo y de estas conclusiones son los procesos de formación impulsados por organizaciones de LVC (especialmente el MST-ENFF), analizando su modelo formativo y su propuesta pedagógica y política. Por un lado, por la utilidad que les confieren las propias organizaciones campesinas para fortalecerse y avanzar en la territorialización de sus agendas contrahegemónicas. Por otro lado, por la apertura de debates y las innovaciones que aportan este tipo de experiencias en relación al modelo formativo hegemónico en las universidades públicas. Así como, por el tipo de relación universidad-agentes sociales (en este caso organizaciones campesinas) que plantean. Además, este ha sido el eje de reflexión central del trabajo, para poner en valor y reconocer los aportes epistémicos y pedagógicos que realizan las organizaciones campesinas de LVC.

Teniendo esto en cuenta y el contexto en el que se presenta este trabajo, retomaremos y daremos respuesta concluyente a las preguntas de investigación que han guiado la recopilación de información y el análisis de cada capítulo. En el caso de los tres

capítulos que profundizan a nivel teórico y empírico en la experiencia educativa/formativa del MST/ENFF (capítulos 3, 4 y 5), optamos por no retomar de forma exhaustiva las preguntas de investigación de estos tres capítulos, entendemos que los elementos identificados para responderlas pueden ser consultados en los mismos. Aunque sí consideramos necesario presentar de forma sintética las cuestiones abordadas, que tienen mayor relevancia considerando el eje de reflexión central del trabajo, y su aporte a la experiencia empírica analizada en el capítulo 6, desarrollada en el contexto vasco.

1. La superación de lógicas de subordinación y exclusión en el ámbito de las luchas campesinas desde una perspectiva territorial.

Iniciábamos el trabajo con una aproximación al contexto agroalimentario global mostrando que las realidades rurales y campesinas de todo el mundo, están siendo transformadas por el modelo de desarrollo neoliberal hegemónico. Un modelo que prioriza los beneficios económicos y los intereses del mercado poniéndolos por encima de los derechos de las personas y de los pueblos, y de la conservación de los territorios y los ecosistemas, es decir, por encima de la vida y su reproducción. También mostrábamos que en la última década, el proceso de liberalización y globalización ha sido dirigido a gran velocidad hacia el sistema agroalimentario y los territorios rurales, abordando las principales características de dicho proceso y cómo a través del mismo se está favoreciendo la apropiación y dominación de los territorios y del sistema agroalimentario por parte de grandes corporaciones transnacionales. Así como, las principales consecuencias que este proceso está teniendo para el campesinado y las realidades rurales a nivel global.

A través de esta aproximación, se muestra que este proceso ha generado diferentes proyectos para el mundo rural, que representan modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos y mutuamente excluyentes, modelos que disputan territorios y por ello están en permanente y creciente conflicto. Esta disputa territorial se lleva a cabo de forma simultánea en diferentes dimensiones (económica, social, política, cultural, ambiental e ideológica), por ello su comprensión requiere perspectivas de análisis integrales y pluridisciplinarias, que atiendan aspectos materiales u objetivos, y aspectos inmateriales, subjetivos e intersubjetivos, así como la relación que se establece entre ambos. De esta forma podremos comprender con mayor complejidad que los territorios materiales e inmateriales se articulan construyendo territorialidades y territorializaciones que se definen por conservar o contestar el orden vigente, es decir territorialidades hegemónicas y territorialidades contrahegemónicas.

Efectivamente, en este trabajo se toma como premisa que los territorios son una construcción histórica, social, política, cultural y que dicha construcción está estrictamente vinculada a las relaciones de poder. Por ello, se utilizan autoras y autores que están analizando y conceptualizando sobre la noción de territorio y los diferentes tipos de territorialización y territorialidad desde una perspectiva crítica, y que vinculan estas nociones con las lógicas de dominación y conflicto; y por tanto, con las luchas por la transformación y emancipación social que surgen como respuesta a los diferentes mecanismos de dominación desplegados de forma entrelazada y globalizada por el capitalismo neoliberal, el antropocentrismo, el colonialismo y el heteropatriarcado. Los análisis teóricos realizados sobre territorialidad y territorios en disputa desde la geografía, la sociología, la economía y el ecofeminismo (fundamentalmente desde América Latina), nos han permitido entender de forma más amplia y compleja las lógicas y crecientes conflictos territoriales entre movimientos sociales rurales y el poder corporativo desde claves históricas, geoeconómicas y geopolíticas, pero también desde nuevas claves de dominación y emancipación.

Por tanto, el marco conceptual y teórico empleado en este trabajo nos ha permitido realizar un análisis actualizado sobre cómo se construye la territorialización del capital en las áreas rurales y en el sistema agroalimentario actualmente. Identificando cuáles son los principales agentes del entramado del sistema agroalimentario hoy en día y cuáles son los principales mecanismos que utilizan en este proceso de apropiación, dominación y construcción de hegemonía, entendiendo que opera por fuera y por dentro de los sujetos, y por ello necesitamos pensar los procesos de dominación y emancipación de una forma más integral. Por otro lado, nos ha permitido entender cuáles son las principales opresiones o subordinaciones que viven las poblaciones campesinas y rurales actualmente; cuáles son las principales consecuencias de dichas subordinaciones para el campesinado, la alimentación y los territorios; y cuáles son las propuestas y estrategias para resistir y avanzar en su superación, identificadas por el movimiento campesino internacional Vía Campesina.

Desde esta perspectiva teórico-conceptual respondemos a una de las preguntas que nos planteábamos en este trabajo: *¿Quiénes son los principales agentes que acaparan y se apropian de los territorios y el sistema agroalimentario?*

En los últimos años se ha producido un profundo cambio en los agentes que dominan los territorios y el sistema agroalimentario. Este cambio de agentes ha modificado totalmente el panorama para las organizaciones campesinas, ya que muchas de ellas

surgieron para luchar contra poderes políticos y económicos locales, y en el contexto actual tienen que confrontar el poder de una alianza de actores, difíciles de definir, con múltiples naturalezas, y muy difíciles de rastrear. Efectivamente se enfrentan a una compleja y opaca red de agentes de diferentes naturalezas y ámbitos: económico, productivo-industrial, comercial financiero, político, jurídico, mediático, académico, científico, militar, etc., cuyas lógicas y objetivos comunes son globales, aunque se expresen de forma diferenciada en cada ámbito y realidad territorial. A pesar de ello, LVC a través de sus análisis³³⁰ identifica que *el enemigo y los problemas son los mismos en todas partes aunque en cada territorio se concretan y actúan de forma diferente*. Concretamente en una publicación reciente LVC (2017a) identifica 6 tipos de agentes del acaparamiento de los territorios y del sistema agroalimentario que sintetizamos en la siguiente tabla:

Tabla 34. Principales agentes del acaparamiento de los territorios y del sistema agroalimentario según LVC
1. Actores de producción y comercialización cada vez más concentrados. Grandes industrias muchas de ellas <i>corporaciones transnacionales</i> del agronegocio, insumos químicos y semillas, pesca industrial, minería, madereras, biotecnología, farmacéuticas, etc.
2. Fondos e inversiones de agentes financieros: bancos, seguros, fondos de pensiones.
3. Actores locales aliados: abogadas/os, intermediarias/os, cargos públicos que colaboran en las maniobras especulativas para compra y legalización de grandes extensiones de tierras
4. Los Estados siguen desempeñando un papel clave. Cuando existe una confluencia de intereses entre <i>los Estados, las élites nacionales y/o las corporaciones transnacionales</i> : a) muchas veces favorecen la profundización del capital ajustando regulaciones y leyes, subsidios a través de fondos públicos y reducción de impuestos; b) también se utiliza el <i>sistema judicial y el monopolio de las fuerzas de seguridad</i> (policía, ejército, militares y paramilitares) para favorecer desalojos, amenazas, extorsiones, asesinatos, judicializar y criminalizar protestas, etc.
5. Instituciones financieras internacionales, cooperación internacional al desarrollo y bancos nacionales inciden en las políticas públicas apoyando con financiación o créditos. Una táctica común son las alianzas público-privadas. También intervienen como “actores intelectuales” que mediante análisis, investigaciones y formulación de políticas públicas promueven una ideología neoliberal, con el falso discurso de la erradicación del hambre y la seguridad alimentaria.
6. Medios masivos de comunicación (cada vez más concentrados) que influyen en la formación de la opinión pública. Cada vez es más habitual que existan solapamientos de inversores que controlan empresas de agronegocio y extractivista, al tiempo que controlan los periódicos y principales canales de televisión.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de LVC (2017a).

Por tanto, se hace necesario emplear conceptos y categorías de análisis multidimensionales para comprender esta compleja maraña de agentes. En ese sentido el concepto de *poder corporativo* (Fernández, 2016) propuesto desde el Observatorio de

³³⁰ Tal y como se explica al inicio del trabajo en coherencia con los principios y planteamientos epistemológicos y ético-políticos asumidos entendemos a LVC como “sujeto epistémico colectivo” que estudia la realidad del sistema agroalimentario a partir del intercambio de experiencias y el *diálogo de saberes* (ver en el primer apartado la concepción de diálogo de saberes empleada en este trabajo), y que permite realizar aportes cognitivos y analíticos relevantes para su comprensión, complementando los aportes conceptuales y analíticos que se realizan desde ámbitos académicos y científicos utilizados en este trabajo. Como señalábamos en las primeras páginas, los movimientos sociales han sido y son epistémicamente marginalizados. En este sentido, muchas veces las experiencias prácticas y los saberes que generan se invisibilizan como fuente de conocimiento. Poner en práctica la apertura y diálogo real con los conocimientos que se generan en ámbitos extra-académicos y extra-científicos (como el que generan los movimientos sociales en general y el movimiento campesino en particular) ha sido una de las cuestiones que ha atravesado de principio a fin este proceso de investigación.

las Multinacionales en América Latina (OMAL) es de mucha utilidad para entender que las grandes corporaciones en este momento histórico han conseguido acumular un poder que trasciende lo económico y se amplía hacia lo cultural, lo político y lo jurídico. Empleamos el concepto de poder corporativo para señalar de una forma más precisa y atinada, que estamos ante *un nuevo poder más integral*, más abarcador y multidimensional. A través de él hacemos referencia al conjunto de estructuras y mecanismos por los cuales las empresas transnacionales consiguen imponer sus intereses a escala global, conformando un *modelo de gobernanza global corporativa* utilizado para ejercer su poder en términos económicos, políticos, culturales y jurídicos. De esta forma, el poder corporativo tiene gran capacidad para definir cómo funcionan la economía y la política, poniendo a su servicio los mecanismos jurídicos para satisfacer sus intereses y construir hegemonía (Fernández, 2016; Pérez Orozco, 2017).

En el marco de este trabajo de investigación, este concepto es de mucha utilidad para comprender *el poder* al que se están enfrentando el campesinado y las poblaciones rurales, tanto en el plano material como inmaterial, para defender el territorio y construir territorialidades y territorialización contrahegemónicas. Defender el territorio y el derecho a un sistema agroalimentario soberano es una lucha contra las corporaciones transnacionales y contra el entramado del poder corporativo en su conjunto, por tanto no es una lucha que se limite al ámbito agrario o una dimensión económica o laboral; es una lucha mucho más profunda e integral que interpela al conjunto de la ciudadanía, se trata de una lucha contra el sistema capitalista y contra las múltiples formas de opresión a las que el capitalismo se une y profundiza (patriarcado, colonialismo, antropocentrismo, etc.) para seguir expandiéndose a nivel global.

El proceso de liberalización y globalización ha favorecido la desregulación, privatización y el libre comercio a nivel global, facilitando que el *poder corporativo* dirija sus actividades económicas y especulativas a las zonas rurales y a sus “recursos naturales”, como parte de un proceso de redefinición de las formas de territorialización del capital. El agronegocio, el hidronegocio, el extractivismo de hidrocarburos y minerales, la construcción de grandes infraestructuras y los diferentes marcos políticos y regulaciones³³¹ que aceleran la esquilación de bienes comunes convertidos en mercancía, son parte de esa agresiva territorialización del capital y sus lógicas de acumulación. Existiendo una lógica global común en el proceso de apropiación de los

³³¹ Regulaciones que favorecen la mercantilización y acaparamiento de tierras, aguas continentales y marítimas, regulaciones que favorecen la privatización y control de la biodiversidad (semillas), los tratados globales y regionales de comercio e inversión (TTP, TTIP, CETA, TISA), las políticas agropecuarias que favorecen a la agroindustria (PAC), los mecanismos de la llamada “economía verde” (REDD y REDD+).

territorios y del sistema agroalimentario, por parte de un número cada vez más reducido de corporaciones transnacionales. El aumento del poder corporativo y el carácter hegemónico de la territorialidad capitalista en las áreas rurales, abarca aspectos materiales (acaparamiento de tierras, aguas, biodiversidad, etc.) y aspectos inmateriales (ideas, teorías, leyes, tratados, políticas, medios de comunicación, investigación, cultura, etc.). Entendemos que esta caracterización contribuye a comprender mejor cómo estos agentes y mecanismos generan subordinación, sometimiento, expulsión y desterritorialización de las poblaciones rurales (campesinas, indígenas, pescadoras, recolectoras, etc.).

Todo esto, no es especialmente novedoso, lo que es realmente novedoso es la intensidad y la complejidad del proceso de dominación que cada vez es más integral y abarcador. Afecta a múltiples dimensiones y ámbitos de la vida, y conforma un *Sistema de Dominación Múltiple* (Valdés, 2009) que actualmente está regentado por el poder corporativo, y cuyas lógicas de dominación/subordinación son globales pero se concretan y expresan de forma diferenciada en cada ámbito, territorio, colectivo y persona.

Con todo ello enlazamos con otra de las preguntas de investigación que tratamos de responder en este trabajo: *¿Cuáles son las principales subordinaciones y exclusiones que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación y dominación del sistema agroalimentario?*

Efectivamente, el análisis que plantea este trabajo sobre las diferentes subordinaciones que sufre el campesinado en la actualidad, toma como premisa la posición de discriminación y opresión que sufre según su posición en ese *Sistema de Dominación Múltiple*. Por tanto, nuestro análisis se enmarca en la perspectiva social crítica y multidisciplinar que defiende la idea de que el sistema mundial está estructurado en torno a diversos ejes de opresión o subordinación (colonialismo, capitalismo, patriarcado, etc.) que operan de forma conjunta y simultánea, por lo que la posición de privilegio/opresión que ocupa un determinado colectivo o una persona en particular es definida por la intersección de los diferentes ejes de subordinación.

En ese sentido, podemos concluir que el modelo agroindustrial y el modo de vida que éste genera es altamente dependiente y generador de subordinaciones al menos por 4 motivos:

- a) Por ser un modelo de producción intensivo y tecnificado que convierte a las personas campesinas en un sector dependiente de los productos que provienen de las grandes empresas (semillas, maquinarias, tecnología, agroquímicos, etc.) escapando a su control el precio y el funcionamiento de los mismos.
- b) Por el uso intensivo de fuentes de energía y bienes naturales que son finitos.
- c) Por el alto grado de especialización y homogenización de las producciones acabando con la diversidad de los territorios y aumentando su dependencia externa.
- d) Por la orientación que se le da a las producciones hacia la exportación, quedando presa de las lógicas y vaivenes del mercado mundial y de las grandes cadenas distribuidoras.

También concluimos que las principales subordinaciones, dependencias o postergaciones (materiales e inmateriales) que sufre el campesinado actualmente, son de diversa índole y abarcan diferentes dimensiones o ámbitos, las presentamos de forma sintética en la siguiente tabla.

Tabla 35. Principales subordinaciones y dependencias que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación y dominación del sistema agroalimentario por el poder corporativo.
1. Subordinación económica: el precio de la producción lo marca el mercado y las distribuidoras, los criterios para acceder a la financiación o ayudas públicas son difíciles de cumplir para las pequeñas producciones campesinas, etc.
2. Dependencia creciente de insumos para la producción: semillas, agroquímicos, abonos, etc.
3. Dependencia técnica y tecnológica: aumento de la mecanización, tecnología especializada y aplicada a la maquinaria agrícola y al control del proceso de producción alimentario.
4. Subordinación epistémica: invisibilización, cooptación y privatización del conocimiento campesino. Vinculado a ello, imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros de formación y producción de conocimiento (escuelas agrarias, titulaciones universitarias).
5. Subordinación jurídica y política: leyes que patentan y privatizan la biodiversidad (semillas), desplazamientos forzados, criminalización, violaciones de los derechos civiles y humanos, secuestros, desapariciones, asesinatos, etc.
6. Subordinación identitaria y cultural: la identidad campesina e indígena es asociada a lo arcaico, al retraso, se trata de una actividad con bajo prestigio social, etc.
7. Subordinación patriarcal ³³² : mayoritariamente han sido las mujeres las que han mantenido y defendido la actividad campesina y su función social, ambiental, cultural y productiva en el medio rural frente al modelo agroindustrial; que además, se sustenta en la economía doméstica, de los cuidados y de la afectividad, desarrolladas por las mujeres en el ámbito privado, siendo doblemente invisibilizadas y no valoradas.

Fuente: elaboración propia

³³² Aunque no profundizamos en ello en este trabajo, siendo una cuestión a profundizar en trabajos futuros, desde la perspectiva que adoptamos para analizar las subordinaciones y exclusiones que sufre el campesinado no podemos obviar que el sistema capitalista necesita del patriarcado para su funcionamiento, y que por tanto está construido sobre relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, cuestión ampliamente estudiada y demostrada por la economía feminista. Desde esta perspectiva las mujeres campesinas, han sufrido y sufren la invisibilización y el no reconocimiento de sus capacidades, de su experiencia y de su conocimiento doblemente (por ser mujer y por ser campesina). Esta cuestión ha promovido el análisis feminista en el mundo campesino y la denuncia de las desigualdades existentes: desigual acceso a la tierra, a los derechos laborales, a la financiación, desigual acceso a los cargos e instancias de decisión en los movimientos campesinos, sobrecarga de trabajo por la ausencia de corresponsabilidad en las tareas de cuidados, menor tiempo para la participación social y política. Estas son solo algunas de las cuestiones planteadas y defendidas por las mujeres campesinas dentro y fuera de sus movimientos. Todas estas cuestiones fueron agudizadas por la implantación del modelo agroindustrial y las políticas neoliberales, un modelo que para muchas autoras es profundamente patriarcal.

Por tanto, podemos concluir que el acaparamiento y apropiación de los territorios y del sistema agroalimentario es un proceso creciente, que genera múltiples subordinaciones y postergaciones en el campesinado. Desde esta perspectiva, en cada caso concreto que se analice se dará una particular combinación de intersecciones de estas múltiples subordinaciones y postergaciones. De esta forma, se ha querido evidenciar que se trata de un proceso de subordinación que no afecta únicamente a la dimensión económica de la vida, ya que la agricultura, la pesca artesanal, la ganadería, el pastoreo, o la recolección no sólo son actividades económicas o formas de trabajo, sino que están estrechamente ligadas a formas de vida, culturas, identidades y cosmovisiones o formas de entender la existencia y la relación con la naturaleza. En definitiva, son parte de un modo de vida que establece cierto grado de autosuficiencia, y que es antagónico al modelo de desarrollo neoliberal hegemónico (mercantilista, especulativo y dependiente) y a las vidas que promueve.

El sistema agroalimentario hegemónico, orquestado por el poder corporativo y su lógica ultraliberal ha provocado en las últimas décadas el aumento del uso de agrotóxicos, transgénicos, la sobrepesca, la deforestación, el empaquetado y transporte de alimentos en base a lógicas de mercado global, la contaminación de tierras y aguas, la reducción de la biodiversidad, la pérdida de autosuficiencia y soberanía popular, la criminalización de otras formas de vida, etc. De esta forma, el ámbito agroalimentario se ha convertido en las últimas décadas en uno de los sectores más contaminante, destructivo, injusto e insostenible a nivel social y medioambiental. Evidenciándose así, con mayor fuerza e intensidad que en décadas pasadas, la existencia de modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos y mutuamente excluyentes, y que están en permanente conflicto y disputa; disputa entre la lógica depredadora de acumulación de capital, y la lógica de reproducción y sostenimiento de la vida.

Pero, las propuestas y estrategias que construye LVC plantean y demuestran desde la práctica que a pesar de todo ello sigue siendo posible construir alternativas emancipadoras. Es decir, propuestas contrahegemónicas que antepone la vida y su reproducción frente a la lógica depredadora e insostenible del capitalismo; estrategias que tienen capacidad emancipadora, a nivel personal y colectivo, frente a las múltiples subordinaciones y postergaciones que sufre el campesinado actualmente.

Precisamente, otra de las preguntas de investigación que hemos querido responder en este trabajo es: *¿Qué propuestas y estrategias define LVC para enfrentar y superar estas lógicas de subordinación y exclusión?*

Gracias al saber acumulado por las organizaciones que la conforman y las que le precedieron, LVC identificó desde su conformación que la lucha contra las diferentes subordinaciones que sufre el campesinado y que sostienen el actual orden de cosas hay que construirla de forma internacional, multidimensional y en una doble dirección simultáneamente, hacia fuera y hacia dentro. LVC desde su surgimiento y por su naturaleza, asumió el desafío de articular a nivel internacional a una gran diversidad de organizaciones y movimientos sociales campesinos y populares, construyendo un *sujeto político transnacional contrahegemónico*. Para ello era necesario construir unidad entre una gran diversidad cultural, ideológica, idiomática, histórica, religiosa, etc., asumiendo el desafío colectivo de que esa diversidad no implicase desigualdades y de que la construcción de unidad respetase la autonomía de las organizaciones que la conforman. Por ello, desde sus inicios se pusieron en marcha diferentes estrategias y métodos de debate y convivencia que les han permitido articularse internacionalmente entorno a principios, propuestas y estrategias de lucha comunes, que se concretan de forma diferenciada en cada realidad.

Debido a que el poder corporativo modifica constantemente las estrategias de disputa y apropiación de los territorios rurales y del sistema agroalimentario, en los últimos años se ha producido una importante evolución en los análisis, propuestas y estrategias de lucha construidas por LVC. Todo ello, ha generado una lectura ampliada del contexto agroalimentario global, que ha llevado a la incorporación de la perspectiva territorial en sus análisis, dotando de un carácter más plural e integral a las propuestas y estrategias que conforman su agenda política.

Afirmamos que la incorporación de la perspectiva territorial en los análisis de LVC, ha generado una evolución y profundización en tres propuestas políticas y conceptuales que de forma articulada vertebran la agenda y la estrategia política de LVC, nos referimos a *la agroecología, la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral y popular*. También afirmamos que se trata de propuestas políticas que:

- a) Están profundamente vinculadas entre sí, se basan en análisis críticos y autocríticos de la evolución de la cuestión agraria a nivel global, a partir del intercambio de experiencias, el diálogo de saberes y la revisión de estudios críticos que permiten seguir repensándolas y construyéndolas de forma dialéctica, es decir permanentemente en función de los cambios que se van produciendo.
- b) Se trata de propuestas propositivas, prácticas y concretas, que siguen principios

comunes pero se concretan de forma diferenciada en cada realidad territorial y organizativa en función de sus particularidades y necesidades.

- c) Son propuestas que tienen los territorios como ámbito estratégico para su implementación, y para resistir y transitar hacia modelos de organización sociales, políticos y económicos que colocan en el centro la sostenibilidad de la vida y la recuperación de la soberanía de los pueblos sobre los territorios y la alimentación, ofreciendo salidas alternativas a las múltiples crisis (alimentaria, climática, energética, democrática, de cuidados, etc.) que ha generado el paradigma hegemónico.
- d) Su implementación permite identificar a los múltiples agentes y centros de decisión que guían el proceso globalizador (corporaciones transnacionales, FMI, BM, OMC, sistema financiero, sistema judicial, medios de comunicación, alianzas público-privadas, etc.), desvelando que existen lógicas globales y diferentes mecanismos que permiten que se apropien del sistema agroalimentario, de los bienes comunes y de los territorios a nivel mundial.
- e) Visibilizan y denuncian las consecuencias del sistema y modo de vida hegemónico, confrontando su agenda de forma cada vez más amplia e interseccional. Es decir, no se limitan al ámbito agrario sino que interpelan al conjunto de la sociedad, planteando la necesidad de generar alianzas cada vez más amplias, contribuyendo así a la articulación de diferentes luchas y escalas (a nivel local, nacional, regional e internacional simultáneamente), dotándolas de una creciente legitimidad social.
- f) Son cada vez más integrales, desvelando que las asimetrías existentes en el mundo agrario, se dan por la intersección de diferentes sistemas de dominación (patriarcado, colonialismo, capitalismo, etc.), y señalando que la lucha para superar las múltiples subordinaciones que sostienen el orden hegemónico hay que construirla de forma multidimensional y en una doble dirección simultáneamente, es decir hacia dentro y hacia fuera. Tratando de aumentar la conciencia individual y colectiva sobre la necesidad de combatir en esa doble dirección la reproducción de las diferentes jerarquías, estructuras y lógicas de funcionamiento que sostienen y alimentan los múltiples desequilibrios de poder y oportunidades, aumentando así su potencialidad emancipadora.

Efectivamente, las principales propuestas de la agenda política de LVC plantean un horizonte de transformaciones integrales y múltiples a nivel interno y externo, y abarcan aspectos materiales e inmateriales. Propuestas que partiendo de la defensa del derecho a la alimentación y al territorio promueven la construcción de procesos de transformación y emancipación social que plantean la necesidad de trabajar el cambio de inercias, costumbres y modos de relación que reproducen las lógicas y modos de vida hegemónicos; y por ello, son entendidas como procesos en construcción permanente, procesos que plantean cambios profundos, de largo plazo, que no son lineales, que implican avances y retrocesos, y que enfrentan límites y dificultades para su avance a nivel interno y externo.

Por ello, destacamos que lejos de caer en idealizaciones ni autocomplacencias, es muy importante seguir profundizando en las dificultades identificadas para generar cambios externos e internos, y en la toma de consciencia de las inercias y lógicas hegemónicas que están presentes en todas las relaciones de poder cotidianas. En ese sentido también destacamos que muchos movimientos sociales populares, entre ellos LVC, entienden la emancipación, la democratización, la horizontalidad, la coherencia, la equidad, etc. como procesos siempre abiertos, siempre inconclusos y a trabajar (personal y colectivamente) en todos los espacios relacionales y momentos de la vida social y organizativa; a través de un movimiento dialéctico en el que transformando nos transformamos, siendo fundamental hacer lecturas pedagógicas de las contradicciones que surgen en ese proceso de transformación, para continuar avanzando.

En cualquier caso, la lectura ampliada de aspectos internos y externos, materiales e inmateriales, en la construcción de hegemonía y contrahegemonía en las luchas agrarias ha llevado a LVC a reforzar las “estrategias de cambio desde abajo” para el próximo periodo, estrategias de resistencia, acción popular y construcción de alternativas territoriales. Aunque paralelamente se continúe realizando incidencia política a nivel internacional, nacional y local que acompañen y protejan política y jurídicamente los procesos locales en los territorios.

En su VI Conferencia Internacional celebrada en Yakarta (Indonesia) en 2013, LVC definió una serie de *líneas estratégicas* que permean sus acciones y procesos de lucha (algunas ya habían sido definidas en conferencias anteriores), y que fueron reforzadas en la VII Conferencia Internacional celebrada en julio de 2017 en Derio, Euskal Herria

(Europa)³³³. Una de esas líneas estratégicas es *masificar la formación política y agroecológica en todos sus niveles*, línea estratégica de LVC en la que enfocamos este trabajo de investigación.

2. La formación una estrategia clave del movimiento campesino para superar subordinaciones y avanzar en la territorialización contrahegemónica de sus propuestas.

La complejidad del proceso de apropiación y dominación del sistema agroalimentario global impulsado por el poder corporativo y la complejidad de las propuestas contrahegemónicas definidas por LVC para hacerle frente, explican a grosso modo que la formación política y agroecológica cada vez tenga mayor centralidad e importancia para LVC. Y esto tiene su reflejo y también explica que la construcción de procesos de formación (tanto oficiales como autónomos o propios)³³⁴ fuera definida como línea política estratégica por LVC en 2004, desde entonces los procesos y espacios de formación impulsados por organizaciones de LVC no han dejado de multiplicarse.

En este trabajo queríamos profundizar en esta cuestión y para ello otra de las preguntas que tratamos de responder es *¿Por qué las organizaciones de LVC consideran la formación política como un elemento estratégico clave para avanzar en sus propuestas y superar las relaciones de subordinación en el ámbito agroalimentario?*

Algunos elementos identificados en este trabajo que contribuyen a responder esta pregunta, aluden a cuestiones que son comunes a otros movimientos sociales populares porque están vinculados al contexto sociopolítico global. En cualquier caso, los elementos identificados surgen de la revisión de documentos y publicaciones de LVC; publicaciones de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina); y de estudios que abordan el tema de la formación política de

³³³ Actualmente las líneas estratégicas definidas por LVC están relacionadas con: a) luchar porque la agroecología y la reforma agraria integral y popular sean las bases de la construcción de la soberanía alimentaria en los territorios y por tanto para la defensa de la tierra, los bosques, el agua, las semillas y los territorios; b) seguir avanzando en la construcción de alianzas locales e internacionales de diversos sujetos colectivos del medio rural y urbano; c) reforzar el papel de las mujeres y jóvenes en sus organizaciones y en los espacios de articulación de LVC para avanzar en el fortalecimiento organizativo, en lograr que vuelva a haber jóvenes en las tierras, en la eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres y el reconocimiento de la contribución integral de las mujeres al fortalecimiento organizativo y al avance de la agroecología y la soberanía alimentaria; d) conseguir la aprobación de la Declaración de la ONU sobre los Derechos Campesinos y de otras personas que trabajan en zonas rurales; e) la solidaridad con los pueblos que luchan por la soberanía alimentaria y la soberanía popular; f) reforzar las alianzas para denunciar y enfrentar el aumento de la criminalización, represión y violencia contra las personas campesinas, trabajadoras rurales, migrantes e indígenas en todo el mundo, como consecuencia del ataque sistémico del gran capital y del poder corporativo; g) incluir la perspectiva migratoria y la necesidad de construir alianzas en los países de destino; h) masificar la formación política y agroecológica en todos los niveles y países.

³³⁴ Durante todo el trabajo cuando aludimos a los procesos de formación propios o autónomos, nos referimos a las formaciones que no cuentan con una titulación reconocida por organismos educativos oficiales.

LVC con foco en América Latina (Sudamérica, Centroamérica y Caribe). Por razones históricas y por la experiencia acumulada de las organizaciones que la conforman, las contribuciones realizadas desde la CLOC-Vía Campesina, han sido especialmente relevantes y significativas en el tema de la formación política y agroecológica. En base a la documentación revisada podemos concluir que LVC considera estratégicos los procesos de formación política al menos por 8 motivos, es decir por su importancia para:

- a) Avanzar en el fortalecimiento interno: al aumentar las capacidades colectivas para analizar y transformar la realidad, pero también para el fortalecimiento organizativo y personal (autoconfianza, compromiso, cohesión política y organizativa, relevo generacional, fortalecimiento de liderazgos jóvenes y de las mujeres).
- b) Avanzar en el fortalecimiento de las articulaciones de las organizaciones de LVC y con sus aliados en diferentes niveles (local, nacional, regional, internacional).
- c) Profundizar en el debate y comprensión teórica de las propuestas y estrategias que conforman la agenda política de LVC.
- d) Reflexionar colectivamente sobre los límites y contradicciones que aparecen en las experiencias desarrolladas en los territorios, así como en los ejercicios pedagógicos desarrollados en las formaciones para llevar a la práctica las transformaciones que plantea su agenda política. La integración de ejercicios de *praxis para el cambio* en los procesos de formación permite aumentar la comprensión de la complejidad de la realidad que se busca transformar. Por ejemplo: al tratar de integrar de forma horizontal diferentes saberes, lenguajes, cosmovisiones, códigos, culturas; o en el abordaje de las múltiples subordinaciones que sustentan el orden hegemónico, se aumenta la consciencia de cómo pervive y se reproduce el orden hegemónico a nivel personal y en los procesos colectivos que se construyen para combatirlo y revertirlo. Es decir, son espacios de ensayo-aprendizaje desde la práctica, para avanzar en la territorialización contrahegemónica que plantea su agenda política.
- e) Profundizar y mejorar las propuestas pedagógicas de los procesos de formación, en la búsqueda de aumentar su integralidad, incorporando las diferentes dimensiones de los cambios que plantean sus propuestas. Explorando e intercambiando diferentes planteamientos pedagógicos y organizativos, y los modos de trabajarlos en cada contexto y caso específico.

- f) Potenciar e impulsar el intercambio de experiencias vinculadas a su agenda política que se están construyendo en diferentes contextos y la construcción de conocimiento colectivo en base a dichas experiencias. En el caso de los procesos de formación universitaria de grado y posgrado también se potencia e impulsa la investigación crítica y la construcción de conocimiento vinculado a la realidad territorial de cada contexto y las experiencias que se desarrollan en los mismos.

- g) En el caso de la formación política agroecológica, las escuelas y cursos (oficiales y propios) empiezan a considerarse como espacios claves para contribuir a la intensificación y masificación de la agroecología y la soberanía alimentaria. Empiezan a pensarse como ejes impulsores, potenciadores y dinamizadores del movimiento agroecológico y el movimiento por la soberanía alimentaria en los territorios. En este sentido, son espacios y procesos con una doble intencionalidad: por un lado, formar personas facilitadoras e impulsoras de procesos de transición agroecológica y de construcción de soberanía alimentaria en los territorios; y por otro lado, que los propios cursos y escuelas sean pensados y desarrollados como *ejes articuladores e impulsores* de procesos sociales y productivos en los territorios. Epicentros para el encuentro, socialización, experimentación e investigación para el fortalecimiento de la agroecología y la soberanía alimentaria a nivel local. Vincular los procesos de formación al impulso y fortalecimiento de procesos de organización territorial, son cuestiones que se identifican como fundamentales para conseguir avanzar en la disputa territorial y con ello en la territorialización contrahegemónica de su agenda política.

- h) Relacionado con lo anterior, la formación abre posibilidades de disputar espacios y recursos educativos públicos en todos los niveles educativos (primaria, secundaria y superior) para avanzar en la territorialización contrahegemónica, ya que cada vez más fondos y espacios públicos están siendo empleados para garantizar la reproducción del sistema hegemónico y el modelo de vida que genera.

Efectivamente, el doble ejercicio que supone la resistencia a las consecuencias del avance de la apropiación del sistema agroalimentario y los territorios por parte del poder corporativo, y la construcción de propuestas territoriales contrahegemónicas requiere que los militantes de las organizaciones de LVC desarrollen capacidades para analizar los complejos procesos y cambiantes contextos en los que desarrollan su actividad. También requiere la capacidad de asumir una gran diversidad de tareas, tanto para confrontar los complejos mecanismos de apropiación y territorialización de la

dominación (capitalista, patriarcal, antropocéntrica, colonial). Así como, desarrollar capacidades para llevar a la práctica sus propuestas de transformación y emancipación social a nivel interno y externo.

En la documentación analizada se evidencia que las organizaciones y movimientos sociales Latinoamericanos que conforman LVC, han invertido muchos esfuerzos y tiempo en reconocer y analizar cuáles son los mecanismos y dinámicas que conducen a la fragmentación social, y cuáles favorecen la construcción de unidad en la diversidad para poder construir sujeto político contrahegemónico y soberanía popular. Cuestiones que han sido fundamentales en el proceso histórico de LVC, tanto para construir su propio método organizativo como para debatir el carácter y la metodología de sus propuestas de formación política. En ese sentido, LVC identificó que era muy importante hacer un esfuerzo de renovación de la cultura política en los movimientos sociales populares y campesinos que la conforman, siendo los espacios y procesos de formación espacios privilegiados para trabajar esta cuestión de forma pedagógica. Por ello en muchos procesos de formación política de LVC se debate y se incluyen ejercicios pedagógicos personales y colectivos capaces de generar un mayor grado de conciencia (personal y colectiva) sobre los factores que generan desigualdades en la participación política. Permitiendo así visibilizar que la edad, el género, la experiencia, el nivel educativo, la clase social, la disponibilidad de tiempo, el origen, etc., otorgan una centralidad y un rango o estatus diferenciado que genera asimetrías de poder implícitas en el seno de las organizaciones y de las comunidades.

La integralidad y potencialidad emancipadora de las propuestas y estrategias que conforman la agenda política de LVC, también requiere desarrollar la capacidad de hacer una lectura política de lo cultural y lo cotidiano. Esta cuestión ha ampliado enormemente las disputas a realizar por parte de las organizaciones de LVC, ya que la disputa cultural implica disputa de ideas y saberes pero también de valores, creencias, sentidos, y de capacidades de comprensión y de transformación del mundo. Cuestiones que se forjan y reproducen en la vida cotidiana, por tanto además de las disputas territoriales materiales, las disputas territoriales inmateriales toman mayor centralidad en los últimos años, tanto a nivel externo como a nivel interno. Esta cuestión es especialmente compleja en LVC, ya que plantea a los movimientos y organizaciones que la componen el desafío de identificar y aumentar el nivel de conciencia sobre qué convive y persiste en ellas mismas del orden hegemónico y conservador, y qué es contrahegemónico y emancipador, tanto en su pensamiento, como en sus discursos, espacios, acciones, procesos de lucha y también en sus procesos de formación política.

Por todo ello, en el marco de este trabajo podemos afirmar que la formación política ha sido entendida por LVC como una línea política estratégica, central y prioritaria, para poder avanzar en la territorialización de las propuestas que componen su agenda política contrahegemónica. Pero también, para fortalecerse organizativamente y así poder resistir, enfrentar y tratar de superar en mejores condiciones las consecuencias y subordinaciones desplegadas por el avance de la territorialización del modelo de desarrollo neoliberal hegemónico. En base a ello, podemos concluir que la formación política ha sido definida por LVC, como una estrategia clave para poder resistir y realizar en mejores condiciones la disputa territorial (material e inmaterial a nivel interno y externo) contra el poder corporativo y su apropiación del sistema agroalimentario y las áreas rurales.

Así llegamos a otra de las preguntas que tratamos de responder en este trabajo: *¿Qué tipo de formación/ educación necesita y construye LVC y sus organizaciones para avanzar en sus propuestas?*

Los principales aspectos analizados en este trabajo que contribuyen a responder esta cuestión, nos llevan a concluir que el tipo de educación/formación que necesita y construye LVC y sus organizaciones se diferencia y distancia sobremanera del modelo educativo hegemónico, tanto en su concepción educativa (filosófica, política y epistemológica), como en sus métodos pedagógicos. Como decíamos, las organizaciones de la CLOC-Vía Campesinas, especialmente el MST, han tenido un papel muy destacado en este sentido; tanto por el significativo número de escuelas y cursos puestos en marcha, como por su contribución en la creación de espacios y momentos de discusión y debate que han posibilitado identificar desafíos, líneas y principios políticos comunes de las escuelas, cursos y actividades de formación desarrolladas, así como intercambiar experiencias, concepciones, contenidos y metodologías experimentadas entre organizaciones de LVC. Cuestiones que se evidencian al analizar diferentes publicaciones y documentos que nos ayudan a conocer cómo ha sido el proceso de debate sobre el carácter y las necesidades de formación de LVC que realizamos en el segundo capítulo.

Concretamente en la publicación *Documentos Políticos de La Vía Campesina (LVC, 2009)* encontramos un documento que lleva por título “La Formación en La Vía Campesina”, fruto de la experiencia acumulada por sus organizaciones y de amplios debates internos sobre esta cuestión que empezaron a tomar mayor centralidad

estratégica en LVC en 2004³³⁵. En este documento se formula y socializa con todas sus organizaciones miembros una **propuesta inicial de concepción de formación de LVC** partiendo de una serie de principios que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 36. Planteamientos y principios políticos de la formación de LVC
La formación debe estar ligada a un proyecto estratégico, político, a un proyecto de transformación de la sociedad.
Debe ser parte de nuestras luchas y buscar fortalecerlas.
El punto de partida debe ser la práctica social de los campesinos. Eso posibilita comprender y reorientar la práctica, construyendo una interacción dinámica y permanente entre práctica-teoría, valorizando en este proceso saberes autóctonos.
El proceso formativo se realiza en diferentes momentos y de distintas formas: reuniones, asambleas, movilizaciones, encuentros, seminarios, lecturas individuales, cursos, intercambio de experiencias, visitas. No se limita a cursos de formación.
La formación debe ser preparada e implementada en todos los niveles, de forma permanente y a partir de las necesidades de la organización. Cada nivel requiere contenidos, lenguajes y metodologías adecuadas.
Los métodos deben ser creativos, colectivos, alegres, abiertos, no autoritarios, que posibiliten la participación horizontal. Integrar un pensamiento político abierto, reconociendo la diversidad interna y respetando las posiciones minoritarias
La formación debe desarrollar las diferentes dimensiones de la persona humana, fortalecer la autonomía, crear igualdad de oportunidades, aumentar la autoestima, debe apoyar la capacidad de auto-reflexión, crítica y autocrítica
La soberanía alimentaria y las propuestas de LVC deben ser los enfoques centrales.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de LVC (2009:190-191).

En este documento también se plantean objetivos y orientaciones generales para la formación a nivel nacional y regional en LVC destacando la importancia de construir *escuelas de formación, cursos continentales, visitas de intercambio de experiencias entre diferentes países y regiones, y vínculo con instancias de formación formal*: “Tenemos que ver cómo influenciar las universidades para conseguir una educación diferente y diversa. Ya existen experiencias diversas en muchos países que pueden servir de referencia” (LVC, 2009:193). Precisamente esta última cuestión sintetiza el eje central que vertebra este proceso de investigación.

En cualquier caso, afirmamos que se trata de una concepción de formación basada en una serie de principios que surgen de poner en diálogo el acúmulo histórico y pedagógico de organizaciones de LVC que durante años han trabajado el tema de la formación en sus organizaciones y países. En base a ello, concluimos que LVC definió los principios comunes y cada organización, cada proceso formativo, los adapta a su realidad y posibilidades; de esta forma, a pesar de existir principios comunes, cada proceso tiene autonomía y será único, con sus propias particularidades, contradicciones y ritmos. Por tanto, estos principios no son normas, son puntos de partida que marcan un camino común que se concreta de forma diversa en cada realidad, generando nuevas

³³⁵ En este documento se plantea que “la formación debe ser una prioridad en nuestras organizaciones y esperamos que este documento ayude para un debate dinámico sobre el papel y contenido de nuestros procesos de formación” (LVC, 2009:190). En el segundo capítulo se describe de forma detallada el proceso de debate que dio lugar a este documento.

síntesis pedagógicas. Es decir, cada realidad construye su propuesta pedagógica de forma diferenciada y única en base a principios comunes añadiendo los que considera necesarios en función del contexto socioeconómico y político, tipo de organización, tipo de curso o escuela, etc.

Por otro lado, afirmamos que esta forma de concebir la formación está en consonancia con la integralidad de las propuestas y estrategias de transformación social que conforman la agenda política de LVC. Efectivamente las organizaciones de LVC necesitan construir procesos de educación y formación que sean útiles para su fortalecimiento organizativo, y para avanzar en las múltiples transformaciones contrahegemónicas que plantea su agenda política. Tal y como constatamos en este trabajo, LVC identificó que para ello no sólo necesitaba cambiar los contenidos de sus formaciones, sino que también necesitaba un modelo formativo, un tipo de educación/formación vivencial que transforme a las personas que van a impulsar dichas transformaciones. Procesos de formación y educación que partiendo de la defensa de la alimentación y el territorio, aborden de manera crítica las relaciones y dinámicas hegemónicas que se dan en el resto de ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales, y que apuntalan el sistema agroalimentario hegemónico. Procesos formativos que a través de su propuesta pedagógica y metodológica lleven a la *praxis* las transformaciones que requieren y plantean las propuestas de su agenda política.

Las organizaciones y movimientos sociales de LVC han constatado en diferentes realidades y países que cuando las personas que forman parte de sus organizaciones estudian en el sistema educativo oficial, dicha formación no responde realmente a sus necesidades organizativas ni les es útil para el desarrollo de sus estrategias y propuestas. El sistema educativo oficial forma personas técnicas, graduadas y especialistas en diferentes ámbitos profesionales (agronomía, veterinaria, pedagogía, historia, derecho, comunicación, medicina, etc.) bajo modelos educativos y metodologías pedagógicas bancarias y “normalizadoras” que apuntalan la reproducción de lo existente sin cuestionarlo.

Sin embargo, las organizaciones de LVC requieren personas formadas técnica y profesionalmente, pero desde concepciones políticas, éticas y metodológicas acordes con sus propuestas y estrategias de transformación y emancipación social. Por ello, la mayoría de organizaciones que se articulan en LVC, en el intento de construir procesos de formación y educación que responda a sus necesidades organizativas y políticas, empezaron a experimentar y desarrollar procesos de formación política que combinan momentos educativos tradicionales (seminarios, talleres, escuelas) con procesos

pedagógicos que se viven cotidianamente en la lucha, en la organización del movimiento y en la vida cotidiana. La formación política desde esta concepción ampliada de formación, no es sólo ni principalmente transmisión de conocimiento, más bien requiere procesos en los que el aprendizaje y la formación no se limitan al terreno de la ideología y la conciencia histórica o política, sino que además atiende de manera más amplia e integral al plano de las vivencias y necesidades cotidianas para el desarrollo de capacidades y propuestas contrahegemónicas. Es decir, procesos formativos que atiendan a cuestiones subjetivas (individuales y colectivas), y a dimensiones no cognitivas como la voluntad, la complicidad, los valores, el cuidado mutuo, el compromiso, la construcción de identidad colectiva, la implicación emocional, y el sentimiento de pertenencia a un proceso colectivo de lucha emancipador.

Efectivamente, en este trabajo de investigación constatamos y podemos afirmar que tomando como base los aprendizajes de estos procesos formativos, las organizaciones de LVC han construido *modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas de matriz popular y campesina*³³⁶. Basadas en reflexiones y teorizaciones sobre sus prácticas formadoras, afirmándose de esta forma como *sujetos de acción-reflexión-teorización pedagógica* (Caldart, 2004), dentro de la corriente de la Educación Popular. Es decir, practican la Educación Popular no solamente como método pedagógico, sino como teoría del conocimiento y como propuesta de intervención educativa y política para la transformación social en sentido emancipador.

Por tanto, las organizaciones de LVC han generado de forma práctica diferentes respuestas a esta necesidad formativa, al tiempo que han construido modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas. Han construido sus propias escuelas y procesos de formación de forma autónoma y auto-organizada en sus países, y realizan multitud de intercambios de experiencias y formaciones internacionales a través de: visitas y delegaciones (nacionales, regionales e internacionales); jornadas, seminarios, cursos intensivos, etc. También han generado procesos de disputa de los espacios oficiales de educación (escuelas, institutos, universidades), incluso en algunos países se han disputado y conquistado políticas públicas educativas para garantizar el derecho al acceso de las poblaciones rurales a los diferentes niveles educativos³³⁷.

³³⁶ En la revisión bibliográfica algunas autoras aluden a ello como *pedagogía campesina emergente y diversa* (Batista, 2014; Rosset, 2015), otras lo llaman *pedagogía campesina agroecológica* (Barbosa y Rosset, 2017), refiriéndose a la pedagogía que se practica en las escuelas y experiencias formativas desarrolladas por la CLOC-Vía Campesina.

³³⁷ Esta disputa de políticas públicas educativas en Brasil, tuvo como resultado la conquista del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) que como señalábamos en capítulos anteriores, además de garantizar

En los últimos 10 años se ha producido un aumento considerable de procesos y actividades de formación política y agroecológica en todas las regiones donde se organiza LVC (América, Asia, África, Europa y Medio Oriente): escuelas de formación, cursos propios y en colaboración con espacios educativos oficiales, jornadas, seminarios, encuentros, visitas e intercambios nacionales, regionales e internacionales. En este trabajo constatamos que todavía no existen publicaciones o estudios que abarquen la gran diversidad de experiencias de formación (oficiales y propias) que han puesto en marcha las organizaciones de LVC en su conjunto. También constatamos que los estudios y publicaciones que analizan los elementos y principios comunes que caracterizan los procesos de formación de LVC, y que en cierta forma dibujan unidad político-pedagógica entre los mismos, también son muy escasos. Y, que son las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina, las que han hecho mayores esfuerzos y grandes contribuciones en el mapeo e identificación de elementos comunes que dan unidad política a sus procesos de formación.

Por ello, para responder a otra de las preguntas de investigación que nos planteábamos en este trabajo: *¿Qué elementos y principios caracterizan los procesos de formación de LVC?* los estudios y publicaciones encontradas y utilizadas, se limitan a escuelas y cursos planificados y construidos conjuntamente por las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina (ver tabla 6 en capítulo 2).

En base a estos estudios podemos afirmar que es posible encontrar *rasgos característicos y principios comunes* en muchas de las experiencias de formación política y agroecológica de la CLOC-VC, que en cada realidad territorial se concretan de forma diferenciada. En el estudio de Batista (2014) y en los textos de Rosset (2015, 2017b) analizados en el segundo capítulo, se identifican una serie de elementos comunes de las experiencias desarrolladas por la CLOC-VC, que sintetizamos a modo de conclusión en la siguiente tabla.

el derecho a la educación pública de las poblaciones rurales, ha posibilitado que de forma regular las organizaciones campesinas desarrollen cursos oficiales aplicando sus propios modelos formativos y metodologías pedagógicas, en colaboración con instituciones oficiales de educación (escuelas, institutos y universidades) o en sus propios institutos y escuelas, contando con recursos económicos públicos para ello. Por ejemplo a través del PRONERA se han desarrollado cursos de grado y posgrado de forma colaborativa entre universidades y movimientos sociales campesinos en Agroecología, derecho, historia, trabajo social, educación del campo. Profundizamos sobre ello en los capítulos 3, 4 y 5.

Tabla 37. Rasgos característicos y principios comunes identificados en experiencias de formación política y agroecológica de LVC-Sudamérica.
Preocupación por el reconocimiento de los esfuerzos realizados para construir procesos formativos y educacionales por cada organización, al tiempo que se considera importante trazar principios comunes que orienten esas prácticas para fortalecer la unidad regional e internacional de LVC.
Vinculación con la agenda política y estratégica de LVC tratando de incidir en la construcción de territorios y territorialidades contrahegemónicas a través de: <ul style="list-style-type: none"> a) Aumentar la comprensión crítica de los mecanismos históricos, económicos, políticos, ideológicos, culturales que han permitido construir la hegemonía y centralidad del capital por encima de la vida humana y los ecosistemas. b) Aumento de la organización y del tejido social organizado a través de la construcción de forma intencionada de procesos territoriales basados en la organicidad y la acción colectiva. c) Construir discursos y procesos motivadores y movilizados adaptados a cada realidad territorial. d) Contribuir a que las organizaciones sociales de LVC aumenten sus capacidades humanas para construir procesos y experiencias emancipadoras, que ofrezcan herramientas para la construcción de relaciones humanas menos opresoras y relaciones más armónicas con la naturaleza, a través de su metodología pedagógica y generando espacios para la reflexión crítica colectiva sobre la práctica. e) La visión de la agroecología como estrategia territorial para la resistencia, para la construcción de la soberanía alimentaria y autonomía, y para la creación o conservación de relaciones armónicas entre seres humanos y con la naturaleza.
El objetivo es formar facilitadores de procesos de lectura y transformación agroecológica y política para actuar en sus diferentes realidades organizativas y territoriales. Preocupación constante con la ampliación de la formación político-profesional en los diferentes niveles (formación de base, militantes, y dirigentes o líderes).
Preocupación constante y diferentes estrategias para ampliar la participación de las mujeres y los jóvenes en todos los espacios de formación política y agroecológica. Construcción de espacios de formación específicos para mujeres, al tiempo que se fomenta la equidad de género en los espacios de formación mixtos.
El internacionalismo forma parte de los procesos de formación como principio político pedagógico, y como método para identificar lo que hay de común en los diferentes procesos de formación e intercambiar aprendizajes y desafíos encontrados en cada contexto. Se destaca la importancia que han tenido 2 experiencias internacionalistas consideradas referenciales para pensar la metodología y el papel de las escuelas y cursos en otros contextos: la experiencia del método Campesino a Campesino (Cuba); y la experiencia de la ENFF/MST y su método pedagógico (Brasil).
En todas las experiencias existe un colectivo de personas militantes-formadoras que acompañan política y pedagógicamente el proceso (cursos, escuelas, actividades, seminarios, etc.). Ese colectivo en la mayoría de los casos es el que se encarga de garantizar el vínculo de la escuela, curso o actividad con actividades socio-organizativas y productivas en los territorios. Este vínculo se denomina y concreta metodológicamente de forma distinta en cada experiencia: alternancia de tiempos (Tiempo Comunidad-Tiempo Escuela) trabajo de base, interacción socio-comunitaria, proyecto formativo, etc.
En cuanto a la metodología pedagógica de las escuelas y cursos (propios y oficiales): <ul style="list-style-type: none"> a) Consigue una integración holística de la formación agroecológica, política, humanista e internacionalista. b) El diálogo de saberes y el intercambio horizontal de experiencias como procesos primordiales para fomentar el protagonismo campesino. c) Todos los espacios (aula, huerta, cocina, taller, comunidad, etc.) y todos los tiempos (clases formales, trabajo agrícola, mantenimiento y limpieza de la escuela, visitas, momentos lúdicos y culturales, etc.) son considerados y trabajados de forma pedagógica. d) Desarrollo de los cursos en sistema de alternancia: con periodos intensivos de convivencia en la escuela alternados con tiempos en las comunidades/organizaciones. e) La autoorganización y la cogestión forma parte de la experiencia formativa (organicidad) f) La presencia de la mística como eje o dimensión formativa. LVC a partir de su IV Conferencia Internacional (2004) incorpora la mística como elemento fundamental para trabajar en las conferencias, reuniones, actividades, escuelas, encuentros y cursos, la construcción de identidad colectiva y unidad entre las diversas realidades organizativas y luchas que se articulan en LVC.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Batista (2014) y Rosset (2015, 2017b).

Por ser experiencias de formación política y agroecológica, también consideramos relevante aludir en estas conclusiones a la red de Escuelas e Institutos Latinoamericanos de Agroecología de LVC (IALAs). Desde 2005 hasta 2017 se han conseguido poner en marcha 8 IALAs en diferentes países de América Latina, todos ellos son espacios de

formación política y agroecológica reconocidos oficialmente por el sistema educativo de cada país, están en construcción permanente y se orientan desde sus especificidades por principios político-pedagógicos comunes como son: el internacionalismo, el trabajo, la praxis, la organicidad y el vínculo con las comunidades establecido sobre las bases de este principio (LVC, 2015), tal y como se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla 7. Principios político-pedagógicos comunes en los IALAs de LVC³³⁸	
INTERNACIONALISMO	
El principio del internacionalismo, tiene como finalidad fortalecer la unidad entre las organizaciones y movimientos sociales en el continente y en la búsqueda de comprensión de la totalidad de la acción del capital en el campo, que se expresa de diferentes maneras en diferentes países y/o regiones.	
El internacionalismo como principio es transversal a todas las prácticas pedagógicas: tanto en la participación de la militancia de diferentes países (estudiantes, educadores y coordinadores), como en el intercambio de los aspectos políticos, culturales y organizativos, además de los saberes y prácticas agroecológicas ya realizadas.	
TRABAJO	
El trabajo no es visto como una mera actividad para la producción de mercancías, sino como una práctica necesaria del ser humano para satisfacer sus necesidades materiales, relacionarse entre sí y con la naturaleza en armonía.	
El trabajo, como principio pedagógico, se concreta en la realización de la producción agroecológica en los territorios donde están situados las escuelas e institutos; así como en la construcción y mantenimiento diario de estos espacios propios. También en la realización de trabajos socio-productivos en las comunidades vecinas a las escuelas, promoviendo la divulgación y la materialización de experiencias agroecológicas y organizativas a través del trabajo de base.	
PRAXIS	
La relación dialéctica entre práctica y teoría es fundamental para la construcción de conocimiento orientado a las transformaciones sociales y productivas que persigue LVC.	
La praxis se materializa en la búsqueda constante de la relación entre estudio y prácticas socio-productivas en la escuela. Pero también en el <i>aspecto metodológico de la alternancia</i> entre Tiempo Escuela (TE) y Tiempo Comunidad (TC), que enfrenta el desarraigo y contribuye a comprender los procesos de formación y educación vinculados con la vida comunitaria, con los procesos políticos, sociales y económicos, favoreciendo que cada estudiante mantenga el vínculo orgánico con la base de su movimiento social. La alternancia tiene como base el diálogo entre las necesidades concretas de los movimientos sociales, de las comunidades de las cuales los estudiantes-militantes vienen, y los estudios y profundizaciones teóricas realizadas durante los Tiempos Escuela, permitiendo una relación de ida y vuelta entre la Escuela/Instituto y los territorios.	
ORGANICIDAD	
La organicidad permite construir el vínculo entre los procesos políticos y educativos, y combinar procesos colectivos e individuales. Ya que permite ejercitar nuevas capacidades para construir relaciones humanas, coestión política y construcción colectiva de los procesos educativos, por medio del ejercicio de la democracia directa, la participación y el compromiso en la toma de decisiones, y la distribución y realización de tareas colectivas.	
Los estudiantes, a través de la organicidad, hacen parte de la construcción política, social, productiva y pedagógica de la propia escuela y/o instituto. La participación colectiva como método transmite concepciones y formas de hacer y de ser.	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de LVC (2015)

Por todo ello, podemos afirmar que las organizaciones de LVC a través de sus experiencias de formación construyen, con sus aciertos y límites, modelos formativos y pedagogías contrahegemónicas de matriz popular y campesina. Modelos formativos que disputan territorios educativos confrontando el modelo educativo hegemónico que impera en los centros educativos públicos; un modelo unidireccional, competitivo,

³³⁸Esta tabla ya aparece en el capítulo 2, por ello respetamos la numeración dada inicialmente.

meritocrático y basado en la transmisión de contenidos fragmentados, que jerarquiza, descuida y parcela diferentes dimensiones educativas: habilidades intelectuales, relacionales, emocionales, artísticas, organizativas, comunicativas, etc.

También podemos afirmar que el ámbito educativo/formativo, ha sido identificado por LVC y sus organizaciones como un territorio inmaterial a disputar, un ámbito de lucha estratégico y prioritario, que cada vez ocupa un lugar más importante en el quehacer de las organizaciones de LVC. La educación es entendida como un territorio en disputa, entre diferentes modelos, sentidos y prácticas pedagógicas, que confrontan diferentes concepciones de educación, de escuela, de universidad, de sistema agroalimentario y de sociedad. Por tanto, la disputa de territorios educativos se enmarca en una disputa más amplia entre diferentes proyectos de sociedad y propuestas de vida antagónicas.

3. La importancia de la disputa inmaterial relacionada con el ámbito epistémico y académico.

En este trabajo constatamos que existe una disputa entre modelos educativos y pedagógicos que se lleva a cabo a través de diferentes experiencias protagonizadas por organizaciones de LVC-Sudamérica. Experiencias educativas autónomas (actividad, cursos y escuelas propias), pero también desarrolladas en colaboración con instituciones educativas oficiales (cursos y titulaciones en diferentes niveles formativos: técnico, grado y posgrado), que poco a poco van conformando un proceso que se articula a nivel internacional. Son experiencias educativas diversas con rasgos y principios comunes, cuyos modelos formativos y metodologías pedagógicas muestran un gran potencial para desarrollar capacidades y procesos emancipadores a nivel personal y colectivo. Experiencias que a pesar de sus dificultades y límites, fortalecen y empoderan a las personas militantes y organizaciones de LVC para hacer frente a las múltiples subordinaciones que sufren y que perpetúa el sistema hegemónico, y en consecuencia para avanzar en mejores condiciones en la territorialización material e inmaterial de su agenda política, a nivel interno y externo.

También constatamos que desarrollar este tipo de experiencias educativas ha llevado a muchas de las organizaciones de LVC a enfrentar cuatro desafíos:

- a) Realizar una reflexión profunda sobre la historia de la educación y el modelo educativo que ha logrado hegemonizarse a nivel global, analizando cómo la educación ha sido una herramienta fundamental en la creación de consenso hacia las políticas dominantes en las diferentes fases de la historia.

- b) Analizar los procesos educativos populares pasados y presentes, desde una perspectiva crítica y no idealizadora, para identificar aciertos y límites desde una perspectiva entrelazada de diversas opresiones que se reproducen y perpetúan, para comprender de forma más compleja la historia de las luchas contrahegemónicas protagonizada por movimientos populares y campesinos, y su vínculo con la disputa epistémica y educativa.
- c) Cuestionar las bases epistemológicas y éticas que permiten que muchas universidades y centros de investigación estén al servicio del poder corporativo. Evidenciando que la política científica y las prácticas académicas, cada vez responden de forma más clara a los intereses de las corporaciones transnacionales, generando una *tecnociencia* (ETC, 2015) que investiga y construye conocimiento para el beneficio empresarial. Son las grandes corporaciones las que están financiando en gran medida las investigaciones de muchos institutos, departamentos universitarios y centros de investigación e innovación público-privados en diferentes ámbitos del conocimiento. Al tiempo que se denuncia que esto es un hecho cada vez más aceptado y naturalizado, que favorece el avance de un proceso global de colonización corporativa del conocimiento y de los espacios educativos públicos.
- d) Cuestionar y visibilizar que existe una subordinación epistémica que conlleva la invisibilización, cooptación y privatización del conocimiento campesino. Esta subordinación epistémica también explica la imposición de la perspectiva agroindustrial en los centros públicos de formación, investigación y producción de conocimiento (centros de investigación e innovación tecnológica, escuelas agrarias, universidades, etc.). Visibilizando que desde estos espacios de formación e investigación, se reproduce y avala “científicamente” los discursos y las lógicas que apuntalan el sistema agroalimentario hegemónico. Aunque algunos de ellos lo hagan desde una perspectiva ecológica o de sostenibilidad, pero siempre dentro de los parámetros del “capitalismo verde”.

Efectivamente, en este trabajo de investigación planteamos que entender con mayor profundidad cómo se construye la hegemonía y la dominación en el ámbito agroalimentario, está necesariamente vinculado a conocer cómo operan estas lógicas en el ámbito educativo, de los saberes y de la producción de conocimiento; y cuáles son los principales mecanismos empleados para generar fragmentación, cooptación y subordinación de las fuerzas sociales, de los saberes y de los centros de producción de conocimiento. Realizar la disputa inmaterial relacionada con el ámbito epistémico y académico, supone enfrentar el sistema de conocimiento y educación hegemónico, que además de marginar e invisibilizar otros saberes y modelos educativos, impide entender

de manera integrada e histórica (cambiante) el contexto en que se desenvuelven los procesos de resistencia y de construcción de propuestas contrahegemónicas. Cuestiones que han sido identificadas y están presentes en los análisis, propuestas y estrategias de lucha de LVC.

En este sentido, afirmamos que la propuesta política de la agroecológica y la soberanía alimentaria de LVC, trasciende el ámbito agrario y cuestiona e interpela al ámbito académico y epistémico de diferentes formas, entre otras, cuestiona y plantean la necesidad de repensar los métodos de investigación y el modelo educativo hegemónico en los centros educativos públicos. En concordancia con ello, los procesos de formación desarrollados por organizaciones de LVC incorporan perspectivas y métodos de formación e investigación crítica y colaborativa entre diferentes sujetos y saberes (campesino, feminista, académico, popular etc.), poniendo en valor la diversidad epistémica existente en la sociedad. Por todo ello, afirmamos que para las organizaciones de LVC es muy importante construir espacios y procesos formativos (propios y oficiales), que a través de sus modelos formativos y metodologías pedagógicas, posibiliten la deconstrucción de formas de relación subordinadoras y opresoras, para historiarlas y desnaturalizarlas, en los diferentes ámbitos de la vida y en el cotidiano del propio proceso formativo. Presentar las jerarquías y subordinaciones sociales desligadas del tiempo y los procesos históricos que han posibilitado la imposición de asimétricas relaciones de poder, es el mecanismo que permite naturalizar esas opresiones y subordinaciones, y que sigan siendo hegemónicas. Historiarlas supone reconstruir y reinterpretar los procesos políticos, las mentalidades y el sistema normativo que han orientado la definición de las relaciones sociales vigentes; esto permite tomar mayor conciencia de en qué medida las reproducimos en los diferentes ámbitos de la vida, incluyendo el propio proceso formativo; y da la oportunidad de desaprender y construir pensamientos y prácticas contrahegemónicas cada vez más integrales y emancipadoras, en los ámbitos personales, organizativos y sociales/estructurales.

También constatamos que las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina³³⁹, especialmente las organizaciones de LVC-Sudamérica³⁴⁰, han trabajado y profundizado

³³⁹ La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina) es una instancia de articulación continental que representa a movimientos campesinos, de trabajadores y trabajadoras, indígenas y afrodescendientes. Constituida oficialmente en 1994 actualmente cuenta con 84 organizaciones de 18 países de Sudamérica, Centroamérica y el Caribe. Por tanto, teniendo en cuenta la división regional de Vía Campesina, existen organizaciones de la CLOC-Vía Campesina en las tres regiones (Sudamérica, Centroamérica y el Caribe).

³⁴⁰ Recordamos que LVC-Sudamérica está conformada por organizaciones miembro de LVC en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Para conocer las organizaciones miembro de LVC de esta región consultar <https://viacampesina.org/es/quienes-somos/regiones/americadel-sur/>

la cuestión de la formación política y agroecológica, contando con mayor acúmulo a nivel metodológico y pedagógico, y realizando importantes aportes en este sentido a nivel interno de LVC. También constatamos que la experiencia educativa/formativa del MST ha sido la experiencia con mayor referencialidad e impacto en el proceso de construcción de otras experiencias de formación de LVC, tanto por sus aportes metodológicos y pedagógicos, como por sus aportes en relación al debate de la disputa de territorios educativos, académicos y epistémicos.

4. Profundización teórica sobre la experiencia educativa del MST y análisis empírico de la experiencia de la ENFF.

Consideramos que la profundización teórica sobre la experiencia educativa del MST (capítulo 3), y la profundización empírica sobre la experiencia de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST (capítulo 4 y 5), aporta elementos relevantes a tener en cuenta por otras organizaciones de LVC que también asumen y desarrollan en sus contextos la disputa inmaterial, de los saberes y de la producción de conocimiento en el ámbito educativo.

Profundizar teóricamente sobre la propuesta pedagógica construida por el MST, nos ha permitido conocer su concepción de educación/formación política desde una perspectiva histórica y procesual. Es decir, entender que esta concepción está profundamente vinculada a su proceso histórico, y por tanto ha ido variando en sus más de 30 años de historia, tratando de responder a sus objetivos y desafíos estratégicos, y a las necesidades ideológicas y organizativas que presentaba la realidad de su lucha en cada momento histórico. También nos ha permitido entender que no era suficiente identificar cuáles eran los principios de la educación del MST (capítulo 3), sino que también era importante conocer cuándo surgen, cómo fueron definidos, cómo han orientado el trabajo educativo en el MST y qué límites se han identificado en este sentido. Y para ello, ha sido necesario conocer y analizar las diferentes fases del proceso de construcción colectiva de su propuesta pedagógica³⁴¹, así como sus fuentes pedagógicas³⁴². En base a ello concluimos que:

³⁴¹ Las fases del proceso de elaboración teórica de la propuesta pedagógica del MST que analizamos en el tercer capítulo son cinco y comprenden los siguientes periodos: primera fase de 1979 a 1991; segunda fase de 1991 a 1995; tercera fase 1996 a 2000; cuarta fase 2001 a 2007; quinta fase de 2007 a 2017.

³⁴² Tal y como se expone en el capítulo 3, consideramos que las principales fuentes del proceso de construcción de la propuesta pedagógica del MST son 4 corrientes educativas que se sitúan en el campo contrahegemónico: educación popular, pedagogía socialista, la pedagogía del MST y la Educación del Campo.

- a) El proceso de construcción de la propuesta pedagógica del MST está muy unido a su lucha por el *derecho a una educación y una escuela del campo*, es decir *una educación y una escuela diferente*. Por ello, al analizar las fuentes pedagógicas que han alimentado y enriquecido el proceso de construcción colectiva de la propuesta pedagógica del MST, además de las teorías pedagógicas o corrientes educacionales críticas que le precedieron y que el MST resignifica y adapta a su práctica educativa (*educación popular y pedagogía socialista*), destacamos que una de las principales fuentes pedagógicas ha sido la sistematización de su propia experiencia de *lucha por la tierra y por ocupar y transformar la escuela*, que derivó en la formulación de la *Pedagogía del Movimiento Sin Tierra*. La cuál ha servido como referencia política y pedagógica para la construcción de una corriente educativa contrahegemónica más amplia en Brasil conocida como Educación del Campo.
- b) El MST ha conseguido construir una propuesta pedagógica integral con potencial emancipador y contrahegemónico, pero se hace imprescindible huir de perspectivas idealizadoras, ya que sus experiencias de educación y formación y aquellas que siguen o se inspiran por su propuesta pedagógica, han encontrado diversos límites para enfrentar las lógicas de subordinación hegemónicas, tanto en su relación con la institucionalidad educativa oficial como a nivel interno. A pesar de ello, podemos afirmar que el MST a lo largo de su historia ha disputado sentidos y prácticas educativas (en procesos propios y oficiales) confrontando el modelo educativo hegemónico y construyendo, con sus aciertos y límites, experiencias educativas alternativas basadas en modelos formativos y concepciones de educación, escuela y universidad contrahegemónicas.
- c) Debido a la naturaleza y al carácter dialéctico de la propuesta pedagógica del MST, y la intencionalidad política y pedagógica de sus concepciones epistemológicas y metodológicas, dicha propuesta adquiere contornos reales y específicos en la medida en que se concreta en escuelas y cursos específicos.

La Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) del MST desde su construcción en 2005 se ha convertido en una experiencia educativa campesina y popular referencial a nivel internacional dentro y fuera de LVC. Lo cual, sumado a las oportunidades que se dieron durante la fase de trabajo de campo en Brasil, explica que hayamos querido conocer empíricamente cómo se concreta la propuesta pedagógica construida por el MST en dos experiencias educativas protagonizadas por la ENFF, analizando cómo se lleva a la práctica la metodología pedagógica de la ENFF en dos tipos de cursos

diferentes³⁴³. Conocer de forma empírica durante el trabajo de campo la experiencia de la ENFF y describir y analizar cómo se lleva a la práctica su método pedagógico tanto en cursos no oficiales internacionales (capítulo 4),³⁴⁴ como en cursos oficiales donde se relaciona con la institucionalidad universitaria (capítulo 5)³⁴⁵ nos permite concluir que :

- a) La mayoría de elementos y principios políticos-pedagógicos que caracterizan los cursos y escuelas de LVC-Sudamérica (capítulo 2), aparecen en el proceso histórico de construcción de la propuesta pedagógica del MST y en las experiencias formativas de la ENFF analizadas. Por lo que aunque no era el foco principal de este trabajo de investigación, en su desarrollo encontramos evidencias que permiten afirmar que la experiencia educativa del MST y sus escuelas (entre ellas de forma significativa la ENFF por su carácter internacionalista) ha contribuido e inspirado fuertemente muchas de las experiencias de formación que las organizaciones de la CLOC-Vía Campesina han puesto en marcha en sus países. Así como, la concepción y principios de formación definidos por LVC.
- b) Una de las grandes contribuciones que hace la ENFF a todas las personas que pasan por la escuela o que realizan alguno de sus cursos (oficiales o propios), es transmitir con su praxis la importancia de aprender del acúmulo histórico y pedagógico de otras organizaciones que han construido sus metodologías pedagógicas, generando aprendizajes que son de utilidad para otros contextos. Eso sí, teniendo presente que no existen recetas metodológicas, sino ejemplos metodológicos que necesariamente establecerán una relación dialéctica con los condicionantes de cada contexto. Por tanto, aunque existan principios comunes en los procesos de formación de LVC, cada organización y cada experiencia tiene que explorar y construir sus modelos formativos y sus propuestas pedagógicas propias, en función de las necesidades, especificidades y posibilidades de su contexto.
- c) Las experiencias de la ENFF analizadas en este trabajo y sus aprendizajes han servido de inspiración para el diseño y puesta en marcha del curso “Baserritik Mundura”, organizado conjuntamente por el sindicato agrario EHNE-Bizkaia y el

³⁴³ Aunque la ENFF y el MST utilizan la distinción de *cursos formales* y *cursos informales*, recordemos que en este trabajo de investigación preferimos no utilizar dicha nomenclatura. Emplearemos la noción de *cursos oficiales* para referirnos a los cursos que se desarrollan en colaboración con organismos educativos oficiales (escuelas, institutos, universidades) contando con una titulación oficial; y *cursos propios o autónomos*, para referirnos a cursos y procesos de formación no oficiales y por tanto no cuentan con una titulación reconocida por organismos educativos oficiales.

³⁴⁴ En el capítulo 4 se describe y analiza la experiencia de los dos *Cursos Latinos de la ENFF* que serían un ejemplo de *cursos propios* de formación política desarrollados de forma intensiva en la ENFF en una única etapa. Por sus características comunes a pesar de ser dos cursos diferentes se sistematizan y analizan de forma conjunta 8 ediciones de los Cursos Latinos de la ENFF (2007-2014).

³⁴⁵ En el capítulo 5 se presenta la experiencia de un *curso oficial* de posgrado realizado por la ENFF en colaboración con la Universidad de Brasilia, el curso “Residencia Agraria: matrices productivas de la vida en el campo”, que fue desarrollado en sistema de alternancia en un campus universitario y en las comunidades locales o territorios. Es decir, por etapas alternando Tiempo Universitario-Tiempo Comunitario durante los dos años de duración del curso (agosto 2013- agosto 2015).

Instituto Hegoa de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). Por ello, además de la descripción y análisis de las experiencias de formación protagonizadas por la ENFF del MST en Brasil, el aporte empírico de este trabajo de investigación incluye la descripción y análisis del proceso de diseño y puesta en marcha de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura, así como la identificación de aprendizajes a través de la sistematización de su primera edición.

5. La sistematización de una experiencia piloto en el País Vasco inspirada en la propuesta pedagógica de la ENFF.

Llegamos así a otra de las preguntas de investigación que tratamos de responder en este trabajo: *¿Qué elementos dotan al curso Baserritik Mundura de identidad propia y diferenciada respecto de otros cursos universitarios del País Vasco?* Afirmamos que al menos existen ocho elementos o aspectos que contribuyen a responder esta pregunta:

- a) El tipo de relación o articulación entre movimiento campesino- universidad que plantea, por ser una propuesta de formación universitaria construida conjuntamente entre una organización sindical agraria vasca que forma parte de LVC (EHNE-Bizkaia), y un grupo de investigación de un instituto universitario (*Grupo de investigación Cooperación Crítica y Movimientos sociales del Instituto Hegoa, UPV-EHU*). Ambos tras colaborar en actividades de formación e investigación (2010-2012) deciden juntar sus capacidades y saberes, y ponerlos en diálogo desde una lógica horizontal y colaborativa, realizando un proceso de investigación-acción conjunto para diseñar³⁴⁶ y poner en marcha esta experiencia piloto³⁴⁷. Considerando al sindicato agrario impulsor de la propuesta y al movimiento campesino vasco sujeto de conocimiento transversal en todo el proceso.
- b) Trata de cubrir un vacío en la oferta formativa universitaria, pero no surge por un interés académico. El proceso de construcción y diseño de Baserritik Mundura se inició en el año 2012 cuando el sindicato EHNE-Bizkaia trasladó a Hegoa la necesidad de cubrir la ausencia de ofertas formativas en materia de soberanía alimentaria y agroecología en la UPV-EHU, para fortalecer el movimiento por la Soberanía Alimentaria en Euskal Herria. Proponiendo pensar y diseñar conjuntamente una propuesta de formación universitaria, que permitiera que todas aquellas personas que quisieran formarse e investigar en estas temáticas puedan

³⁴⁶ Las fases del proceso de investigación-acción desarrollado para el diseño de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura abarcan tres años (2012-2015) y fueron las siguientes: en la primera fase (2012-2013) se realizó un diagnóstico-mapeo y conocimiento directo de experiencias formativas sobre agroecología y soberanía alimentaria en otros contextos; en la segunda fase (enero-mayo 2014) se redactó la propuesta inicial, se presentó públicamente la iniciativa y se recogieron aportes; la tercera fase (junio 2014-abril 2015) se dedicó a la incorporación de aportes y búsqueda de apoyos para la puesta en marcha de la primera edición piloto; y en la cuarta fase (mayo-diciembre 2015) se finalizó el diseño de la propuesta pedagógica, se conformaron los equipos de trabajo (CPP y equipo pedagógico) y se prepararon los materiales para su puesta en marcha. Tal y como se detalla en el capítulo 6.

³⁴⁷ La primera edición del curso Baserritik Mundura se desarrolló de enero a octubre de 2016.

hacerlo con una titulación reconocida por una institución universitaria.

- c) Se trata de una apuesta por la democratización del conocimiento y de la universidad pública. Una de las preocupaciones desde el inicio ha sido poner en marcha un curso accesible económicamente³⁴⁸.
- d) Unido a lo anterior un cuarto aspecto diferenciador es que se decidió que fuera un *curso de extensión universitaria* y no una titulación oficial de posgrado (título propio de especialización o experto/a universitario, máster o doctorado), ya que las limitaciones que suponía la “oficialidad” comprometían criterios definidos como prioritarios y la propia coherencia de la propuesta. De esta forma se garantizaba una mayor flexibilidad en relación con: los requisitos de acceso del alumnado³⁴⁹, los perfiles del profesorado³⁵⁰, y el método pedagógico y organizativo del curso³⁵¹.
- e) Otro aspecto diferenciador fue el papel protagónico que se ofreció y posibilitó al profesorado desde la fase de diseño y durante el desarrollo de la primera edición. Así como la forma de organizar al profesorado como un sujeto colectivo más del curso (equipo docente) generando un espacio de trabajo conjunto con la CPP, los *seminarios pedagógicos*.
- f) Otro aspecto que marca su identidad es su perspectiva de investigación y su forma de entender la construcción de conocimiento. La soberanía alimentaria y la agroecología plantean el reto de generar propuestas de formación e investigación contrahegemónicas, capaces de conjugar el pensamiento científico crítico, la educación popular, la formación política, la epistemología feminista, el pensamiento interseccional, y la investigación aplicada e implicada. Por ello, su perspectiva de investigación se caracteriza por generar diálogo entre diferentes saberes (baserritarras, feministas, populares, teóricos, prácticos, etc.), construir

³⁴⁸ Durante la fase de diagnóstico se identificó que el precio de algunas propuestas de posgrado en agroecología y soberanía alimentaria surgidas a nivel estatal, tenían precios elevados, evidenciando una tendencia hacia la especialización profesional, y en cierto sentido una tendencia academicista y elitista de este tipo de formaciones.

³⁴⁹ Se consideró prioritario que los requisitos de acceso y método organizativo favoreciesen el acceso de perfiles de alumnado que normalmente quedan excluidos de este tipo de formaciones universitarias por sus condiciones o ritmos de vida, o por no tener una titulación que les permita acceder. Como es el caso de muchas personas baserritarras y de muchas personas jóvenes que realizan los cursos de formación agroecológica que ofrece el sindicato anualmente, o alumnado egresado de las escuelas agrarias que tiene una titulación técnico-profesional, pero no cuentan con una titulación universitaria (grado, diplomatura o licenciatura).

³⁵⁰ En coherencia con la perspectiva epistemológica plural del curso, basada en el diálogo de saberes, era fundamental garantizar que el profesorado del curso combinase perfiles académicos con perfiles agrarios, baserritarras y otros perfiles profesionales.

³⁵¹ A pesar de que los estudios de posgrado presentan una mayor flexibilidad por ser iniciativas impulsadas por universidades y grupos de investigación que no están sujetas a reglamentos educativos de aplicación en todo el territorio estatal y autonómico. Los criterios de calidad establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a la hora de acreditar los programas oficiales de posgrado exigen entre otras cosas que el profesorado de estos títulos reúna un nivel de cualificación académica y de actividad docente e investigadora adecuados. Por otro lado, a pesar de que los títulos propios de posgrado de cada universidad tienen cierta flexibilidad para aplicar estos criterios en relación al profesorado, las universidades establecen otros criterios como el de un alto porcentaje de la financiación de la formación proceda de las matrículas del alumnado o que el alumnado cuente con una titulación universitaria previa para poder realizar un posgrado.

conocimiento colectivo, enfatizar la generación de procesos más que la obtención de resultados y generar propuestas de investigación-acción acordes con la visión agroecológica. Además, trata de responder a las necesidades de investigación identificadas por las organizaciones sociales agrarias impulsoras de la propuesta (EHNE-Bizkaia y el movimiento campesino vasco Etxalde), ofreciendo un listado de prioridades de investigación definido por las mismas, fomentando que los procesos de investigación que se desarrollen, consideren y se vinculen a estas prioridades.

- g) Otro aspecto identitario del curso es su perspectiva articuladora y territorial, facilitando las sinergias entre diferentes agentes sociales e institucionales de un mismo pueblo o comarca; estas dimensiones (articulación y territorialidad) son transversales y se trabajan a través de aspectos y contenidos teóricos, prácticos, metodológicos y organizativos. De esta forma el curso busca que la soberanía alimentaria trascienda el ámbito agrario para ser entendida como un asunto del conjunto de la ciudadanía, fomentando el fortalecimiento y organización de sujeto crítico transformador. Efectivamente, la universidad pública también puede ser una institución aliada en este sentido y los procesos de formación e investigación que promueve pueden propiciar de diferentes formas el encuentro, el diálogo, el trabajo conjunto, el reconocimiento, la construcción de alianzas y la articulación de diferentes agentes sociales e institucionales para fortalecer las iniciativas que están en marcha o facilitar el inicio de nuevas iniciativas para la soberanía alimentaria.
- h) Su modelo formativo y enfoque pedagógico es otro aspecto diferencial e identitario. Tiene un enfoque pedagógico multidimensional, acorde con una concepción y práctica educativa emancipadora que procede del saber popular y campesino, coherente con la integralidad de las transformaciones que plantean la soberanía alimentaria y la agroecología. Para ello, su metodología pedagógica y organizativa se inspira y adapta a la realidad vasca elementos y principios político pedagógicos que caracterizan los procesos de formación política y agroecológica de LVC. Concretamente para su diseño y puesta en marcha se ha tomado como referencia principal la experiencia de la ENFF del MST de Brasil.

Por todo ello, podemos concluir que los aspectos que dotan de identidad propia y diferenciada a esta propuesta formativa radican tanto en el *qué* (formación e investigación en soberanía alimentaria y agroecología en el ámbito universitario vasco), en el *quiénes* (organizaciones impulsoras, colaboradoras así como en los perfiles del profesorado y del alumnado a los que va dirigido), pero fundamentalmente en el *cómo*, *en la forma* en la que ha sido construido a través de un proceso de investigación-acción que ha propiciado que en su diseño se hayan incorporado aprendizajes de experiencias desarrolladas en otros contextos. Así como el cuidado del diálogo de saberes agrarios-

académicos, sur-norte y rural-urbano durante todo el proceso. Efectivamente, la lógica colectiva e internacionalista con la que se realizó el proceso de diseño de la propuesta pedagógica del curso, también consideramos que ha sido un aspecto fundamental para que Baserritik Mundura sea una propuesta formativa con identidad propia y diferenciada en el ámbito universitario vasco.

Otra de las preguntas de investigación que nos planteábamos en este trabajo es *¿Qué elementos de las experiencias analizadas de la ENFF (capítulos 4 y 5) fueron incorporados y adaptados a la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura?*

Consideramos importante destacar que, más allá de incorporar y adaptar este o aquel elemento metodológico, lo que se incorporó durante la fase de diseño y puesta en marcha de Baserritik Mundura fue una *forma diferente de concebir y construir el curso*, una forma más integral y holística de entender la educación y la práctica educativa. Es decir, desde un enfoque y un modelo formativo campesino y popular que combina contenidos teóricos, prácticos, políticos, emocionales, metodológicos, organizativos y de investigación vinculada al territorio, donde todas las personas que participan tienen algo que enseñar y que aprender. Esto supuso un cambio de perspectiva dejando de pensarlo como un curso al uso (un curso convencional), para pasar a pensarlo y construirlo como un *proceso pedagógico colectivo* para todas las personas que participasen en él (alumnado, profesorado, CPP, y los agentes implicados en los procesos de investigación-acción y en diferentes actividades impulsadas desde el curso).

Para ello, y aprendiendo del acúmulo pedagógico de la ENFF/MST y de LVC, lo que Baserritik Mundura incorpora y adapta a la realidad vasca no es un método pedagógico concreto o específico, sino el *método de los principios* (filosóficos, organizativos y pedagógicos)³⁵². Se trata de un método pedagógico que no es fijo sino dinámico, su naturaleza es dialéctica, cada realidad va interaccionando con los principios y generando su propuesta pedagógica diferenciada. En base a ello, podemos concluir que algunos de los principios de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura son comunes a las experiencias analizadas de la ENFF en los capítulos 4 y 5. Pero también son comunes a otras experiencias formativas desarrolladas por la ENFF, por el MST o por organizaciones de la CLOC-VC en colaboración con universidades o instituciones

³⁵² El método de los principios al tiempo que permite garantizar una cierta unidad política y metodológica permite que la construcción de cada escuela, curso o actividad sea un proceso único, que dependerá de múltiples determinantes y mediaciones protagonizadas por los equipos pedagógicos y los agentes sociales implicados en su desarrollo, así como de las particularidades del contexto agroalimentario local. En los capítulos 3, 4 y 5 de este trabajo se explica cómo incorpora el método de los principios el MST a la metodología pedagógica de sus escuelas (incluida la ENFF).

educativas oficiales, aunque en Baserritik Mundura se concretan a nivel metodológico y organizativo de una forma particular y diferenciada.

Efectivamente, Baserritik Mundura es un proceso de formación que nace y se inspira en el acúmulo pedagógico de los movimientos sociales de LVC, por ello ha definido y construido su propuesta pedagógica tomando como base y adaptando a su realidad una serie de principios que son característicos y comunes a otros procesos de formación de LVC³⁵³, añadiendo otros que se han considerado necesarios teniendo en cuenta: las particularidades del contextos agroalimentario vasco, así como la estrategia y los objetivos del curso definidos durante su fase de diseño. La siguiente tabla recoge los principios filosóficos, organizativos y pedagógicos de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura.

Tabla 24. Principios de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura ³⁵⁴ .
Principios filosóficos
<ul style="list-style-type: none"> • Formación para la transformación social: enraizada en el territorio, dirigida a la acción, abierta a lo nuevo. • Formación como proceso permanente de transformación humana, transformación de las diferentes relaciones de opresión (clase, género, edad, formación, idioma, rural/urbana, racial/colonial, etc.) para la emancipación personal y colectiva. • Formación para la cooperación y colaboración horizontal de diferentes saberes, todos útiles, necesarios complementarios. • Formación integral, dirigida a las diferentes dimensiones de la persona (lo cognitivo, ideológico, emocional, espiritual, físico, creativo, relacional, etc.), en todos los espacios y momentos del curso.
Principios organizativos
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de una estructura organizativa colectiva que mueve el proceso (Organicidad) • Diversidad y Equilibrio en los equipos de trabajo y coordinación (genero, edad, agro/academia, idioma, formación). • Coordinación y planificación colectiva. • Reparto de tareas y responsabilidades colectivas. • Respeto a las decisiones colectivas. • Vinculación con el movimiento por la soberanía alimentaria. • Acompañamiento político pedagógico del proceso formativo. • Evaluación procesual crítica y autocrítica (individual, colectiva y del proceso en su conjunto).
Principios pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> • La alternancia de tiempos y espacios formativos (organización del proceso en sistema de alternancia TU-TC). • Relación dialéctica entre práctica-teoría-práctica. • Horizontalidad y combinación metodológica entre procesos de diálogo de saberes, investigación-acción, educación popular, producción de conocimiento colectivo, profundización teórica. • Contenidos formativos socialmente útiles y que fortalezcan los procesos que impulsan diferentes agentes sociales por la soberanía alimentaria en el territorio. • Construcción de vínculos entre el proceso educativo y el movimiento por la soberanía alimentaria en EH. • La autoorganización colectiva de las personas participantes, promoviendo la cogestión colectiva del curso, como parte de la experiencia formativa (enfoque de sujetos)

³⁵³ Algunos de estos principios comunes son: a) la organicidad; b) la organización del curso en *sistema de alternancia (Tiempo Universidad-Tiempo Comunidad)*; c) el diálogo de saberes e intercambio horizontal de experiencias como procesos primordiales de construcción de conocimiento; d) que todos los tiempos y espacios del curso sean entendidos y contruidos como formativos; e) la praxis como principio pedagógico transversal, el transformarse transformando; f) la incorporación de la dimensión formativa de la mística; g) el internacionalismo como principio filosófico transversal; h) el acompañamiento íntegro del proceso pedagógico por una Coordinación Político Pedagógica (CPP).

³⁵⁴ Esta tabla ya aparece en el capítulo 6, por ello respetamos la numeración dada inicialmente

- Intencionalidad educativa integral. Todo lo que hacemos y cómo lo hacemos es formativo, todos los espacios y tiempos del curso son oportunidades de formación.
- Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente.
- Actitud y habilidad para la investigación, articulación y dinamización de procesos participativos para avanzar en la construcción de soberanía alimentaria en los territorios de Euskal Herria.
- Combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales.

Fuentes: Elaboración propia a partir de documentos internos.

Otro de los elementos de las experiencias analizadas de la ENFF que fue incorporado y adaptado en el proceso de diseño y puesta en marcha de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura fue la importancia de *construir ambiente educativo* tomando como base los principios filosóficos, organizativos y pedagógicos definidos para el curso. Así como dos herramientas metodológicas consideradas fundamentales desde el acúmulo pedagógico del MST/ENFF para construir el ambiente educativo: el *acompañamiento político pedagógico a través de una Coordinación Político Pedagógica (CPP)* y la definición colectiva de la *Propuesta Político Pedagógica (PPP) del curso*.

En base a ello, podemos afirmar que aprendiendo de las experiencias analizadas de la ENFF la construcción de ambiente educativo durante la primera edición de Baserritik Mundura, se realizó a través de la metodología organizativa del curso que contempla, diferentes tiempos y trabaja diferentes dimensiones educativas o pedagógicas para poner en práctica los principios filosóficos, organizativos y pedagógicos que guían su Propuesta Político Pedagógica (PPP) que fue construida y definida de forma colectiva. Todo esto se refleja en la propia estructura organizativa del curso y en cómo se organizan y funcionan los diferentes colectivos que lo ponen en movimiento, es decir que le dan vida (CPP, núcleos territoriales, equipos de trabajo y equipo pedagógico).

En el gráfico 16 aparecen las diferentes dimensiones pedagógicas de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura. Es decir, cómo el proceso formativo a pesar de no tener un único espacio físico, construye un ambiente educativo a través de un conjunto de prácticas y actitudes entrelazadas que generan un proceso pedagógico multidimensional donde el principal sujeto educador es el colectivo. Siendo necesario destacar la importancia de entenderlas como dimensiones que forman parte de una totalidad, por tanto son dimensiones interrelacionadas, imbricadas unas con otras sin jerarquías entre ellas, de forma que tienen sentido, se desarrollan y se potencian al hacer parte de la totalidad del proceso educativo, y no de forma separada.



Gráfico 16. Dimensiones pedagógicas curso Baserritik Mundura. Fuente: Elaboración propia

También podemos afirmar que todas las dimensiones pedagógicas trabajadas en el curso Baserritik Mundura también son trabajadas en la propuesta pedagógica de la ENFF, lo que cambia es la organización metodológica de las mismas, que se define y ajusta a las particularidades, necesidades y posibilidades de cada contexto y proceso formativo concreto; y guardan coherencia con los principios filosóficos organizativos y pedagógicos asumidos en cada experiencia.

En cualquier caso, esto no impide que las innovaciones metodológicas y organizativas que se experimentan en una experiencia concreta (sea un curso o una escuela), puedan ser inspiradoras para experiencias que se desarrollan en otros contextos, pero en cada caso siempre se concretaran de forma diferenciada y única. En este sentido, podemos afirmar que varias aprendizajes e innovaciones organizativas y metodológicas experimentadas fundamentalmente en la experiencia de la ENFF analizada en el capítulo 5, inspiraron y fueron incorporadas y adaptadas a la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura en su fase de diseño y puesta en marcha desarrollándose de forma particular en el contexto vasco. Nos referimos a:

- a) La organización del alumnado en *Núcleos Territoriales* (grupos de trabajo en función de sus lugar de residencia) y la inclusión de los *Seminarios Integradores* el primer y último día de cada TU. Buscando con ello: a) mejorar algunos límites metodológicos que muestran este tipo de cursos cuando se desarrollan en realidades territoriales donde la presencia del movimiento campesino es débil³⁵⁵; b) desarrollar

³⁵⁵ Tal y como se describe en el capítulo 5, el curso Residencia Agraria de la Universidad de Brasilia (Brasil) buscaba mejorar la articulación dialéctica entre los Tiempos Universitarios (TUs) y los Tiempos Comunitarios (TCs), vincular los procesos de investigación a las necesidades identificadas por los agentes en los territorios y superar las acciones de investigación individuales y fragmentadas, así como mejorar el acompañamiento político pedagógico durante los TCs. Cuestiones que habían sido identificadas como límites metodológicos cuando los cursos se desarrollan en

formas creativas para mejorar la relación dialéctica entre teoría y práctica que posibilita la alternancia; c) incorporar la perspectiva territorial y de fortalecimiento de procesos de organización popular en la forma de comprender los principios de organicidad y alternancia.

- b) Unido a lo anterior la necesidad de generar formas creativas para dar mayor centralidad a dos potencialidades que ofrecen los procesos educativos desarrollados en sistema de alternancia. Por un lado, las potencialidades pedagógicas y de organización y dinamización territorial que ofrecen los Tiempos Comunitarios, que en muchos cursos desarrollados en alternancia no se aprovechan. Por otro, la comprensión dinámica de la alternancia, es decir entender que no es algo que se pueda predefinir, sino que se produce de forma dialéctica en el propio movimiento del curso y de la realidad concreta donde actúan las y los estudiantes, conformando un proceso complejo y único en cada curso que dependerá de múltiples condicionantes y su relación dialéctica. Desde esta concepción la alternancia se entiende como una metodológica organizativa de los cursos que permite explorar, analizar e intervenir en la realidad de los territorios, posibilitando tomar la realidad y problemáticas del territorio como puntos de partida y llegada del proceso formativo, y de la construcción de conocimiento que se produce con el mismo.
- c) El acompañamiento de los NTs durante los TUs y TCs por personas de la CPP buscando apoyos a nivel territorial y académico cuando era necesario.
- d) La forma de garantizar el protagonismo del movimiento campesino durante el diseño y el desarrollo del curso, fundamentalmente a través de su participando en la CPP y en el acompañamiento de los procesos de investigación. Aunque también como profesorado en diferentes asignaturas, como ponentes invitados a jornadas y seminarios, a través del método *Campesino a Campesino* en las visitas a experiencias en los territorios, etc.
- e) La importancia de incorporar a la dinámica del curso actividades públicas en los campus universitarios, que contribuyan a visibilizar este tipo de propuestas y modelos formativos en el ámbito académico y llevar el debate de las temáticas abordadas al espacio universitario.

realidades territoriales donde la presencia del movimiento campesino es débil. Con el objetivo de experimentar innovaciones metodológicas para superar dichos límites, se incluyeron Seminarios Integradores (realizados el primer y último día de cada TU), y se experimentó con la organización del alumnado en grupos de trabajo en función de su lugar de residencia para los TCs, a los que se llamó Núcleos Territoriales. Para el desarrollo de los Tiempos Universitarios se optó por mantener la organicidad del alumnado en Núcleos de Base (NBs), que como veíamos en los capítulos 3 y 4 es la organicidad utilizada habitualmente en los cursos del MST en coherencia con su propia organicidad.

- f) El tipo de relación que se construye en este tipo de experiencias entre universidad y agentes sociales (movimientos, organizaciones sindicales, asociaciones, etc.) basada en la colaboración y en la horizontalidad, considerando a los agentes sociales sujetos epistémicos y pedagógicos.

En cualquier caso, y en base a todo ello, concluimos que la perspectiva dialéctica es fundamental para entender la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura y la propuesta pedagógica de la ENFF en la que se inspira. Solo de esta forma podremos comprender que son propuestas pedagógicas que consisten en un conjunto de componentes metodológicos y humanos, y sus interacciones en procesos concretos. Por tanto, son propuestas pedagógicas de naturaleza dialéctica que tienen sentido en su conjunto y de forma contextualizada, y no pueden comprenderse ni explicarse desde una perspectiva fragmentadora, ni analizarse como una suma de componentes metodológicos descontextualizados del proceso en el que han sido construidas. De ahí la importancia de leer la descripción contextualizada que se hace de cada una de ellas en los capítulos de este trabajo, para poder entender cómo se desarrollaron metodológicamente en cada caso concreto.

Otra de las preguntas que nos planteábamos en este trabajo era *¿Qué elementos de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura son propios del contexto vasco? ¿Qué innovaciones organizativas y pedagógicas fueron desarrolladas en su primera edición?*

Aunque muchos elementos de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura se inspiran y adaptan elementos de las experiencias analizadas de la ENFF, también podemos afirmar que existen elementos metodológicos y pedagógicos que son propios del contexto vasco, siendo en su mayoría innovaciones metodológicas exploradas en esta experiencia que también pueden ser inspiradoras para otras experiencias. En ese sentido, destacamos los siguientes elementos de la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura:

- a) Desarrollar cada Tiempo Universitario en un enclave agroecológico de referencia en el territorio. Esta rotación territorial permite aprovechar las posibilidades que brinda la alternancia para conocer la diversidad de la realidad rural de Euskal Herria y visitar experiencias y procesos vinculados a las temáticas del curso.
- b) Realizar un triple vínculo entre alternancia, perspectiva de investigación-acción y organicidad, fomentando el desarrollo de procesos de investigación-acción de forma colectiva por los NTs. Este planteamiento metodológico del triple vínculo aunque supuso mucho trabajo de acompañamiento político pedagógico y de coordinación entre la CPP y la asignatura transversal, se mostró efectivo para

mejorar la relación dialéctica entre TUs y TCs y para aumentar el potencial formativo de la organicidad, de la alternancia y de los procesos de investigación-acción.

- c) Unido a lo anterior, otro elemento a destacar es la perspectiva de investigación definida para el curso y la transversalidad de la asignatura de *Educación Popular e Investigación-Acción para la Soberanía Alimentaria*. Esto supuso la planificación y desarrollo de las sesiones de la asignatura conjuntamente con los *seminarios integradores* (primer y último día de cada TU), y el diseño de un esquema metodológico de investigación-acción ajustado a las etapas del curso para orientar los procesos de investigación a ser desarrollados por los NTs durante los TCs.
- d) Los seminarios desarrollados en los TCs en diferentes lugares del territorio, aunque no estaban contemplados inicialmente, también contribuyeron a explorar el territorio y, al mismo tiempo, a poner en común los avances y dificultades de los NTs en el desarrollo de los procesos de investigación. Así como reforzar contenidos metodológicos y de las asignaturas del curso en cada etapa de diferentes formas: seminarios internos y conversatorios con agentes del territorio (TC I y TC II), y jornadas públicas en la universidad (durante el TC III).
- e) La forma de trabajar la transversalidad del euskera y la perspectiva feminista.
- f) Que la alimentación del curso durante las actividades realizadas en los TCs y durante los TUs sea coherente con la propuesta del curso.
- g) La organización del profesorado del curso en parejas pedagógicas, y la realización de una serie de seminarios pedagógicos como espacio de coordinación y trabajo conjunto del equipo pedagógico con la CPP durante la preparación y durante el desarrollo del curso.
- h) Co-organizar con el alumnado unas jornadas universitarias de dos días durante el último tiempo universitario para la presentación pública de los procesos de investigación desarrollados por los NTs, en un formato coherente con la propuesta pedagógica del curso.
- i) El diseño de un sistema de evaluación coherente con la propuesta pedagógica del curso, incluyendo a todos sus protagonistas (alumnado, profesorado y CPP) y en la perspectiva de sistematizar los aprendizajes de la primera edición piloto.

Efectivamente, desde la perspectiva de sistematizar la primera edición de esta experiencia, la CPP definió como eje de sistematización la metodología del curso y la identificación de aprendizajes, límites y desafíos por parte de todas las personas protagonistas (alumnado, profesorado y CPP), y se pensaron diferentes formas y momentos para ir recogiendo reflexiones y valoraciones en base a ello³⁵⁶. Afirmamos que gracias a todos esos esfuerzos colectivos de registro del proceso y valoraciones ha sido posible seguir dando pasos en el proceso de sistematización de esta experiencia piloto, para mejorar la propuesta en sus próximas ediciones y compartir lo aprendido con experiencias en otros contextos. Concretamente toda esa documentación ha sido revisada y analizada para encontrar elementos que nos permitieran responder desde una pluralidad de perspectivas (alumnado, profesorado y CPP) a otra de las preguntas de investigación que nos planteábamos en este trabajo: *¿Qué aprendizajes, límites y desafíos pedagógicos y organizativos se desprenden de la primera edición del curso Baserritik Mundura?*

Para la identificación de aprendizajes en este trabajo se han empleado 4 ejes de reflexión: a) la propuesta pedagógica y metodológica; b) la CPP y el acompañamiento político pedagógico del proceso; c) los contenidos teóricos, asignaturas y equipo docente; d) la transversalidad de la perspectiva feminista y el euskera. Identificando tanto aspectos que se valoran como positivos, aciertos, o cosas que funcionaron; como aspectos que se valoran como debilidades, límites, desafíos o cuestiones a mejorar. A continuación desarrollamos en cuatro tablas diferentes las principales conclusiones correspondientes a cada uno de esos ejes de análisis y reflexión.

³⁵⁶ Tal y como se detalla en sexto capítulo: a) Durante el último TU se dedicaron 2 días a realizar diferentes ejercicios de sistematización de la experiencia con todo el alumnado tratando de reconstruir las diferentes etapas y momentos vividos durante el curso y se hicieron 4 entrevistas grupales a los NTs; b) Tras cada etapa se recogían las valoraciones y propuestas del profesorado y luego se dedicaba un tiempo en los seminarios pedagógicos a comentar y debatir de forma colectiva en base a ello; c) La CPP también ponía en común sus valoraciones tras cada etapa durante el desarrollo del curso y trabajaba la información recogida del alumnado y profesorado. Además tras cerrar la primera edición, la CPP hizo una sesión de un día entero para debatir y analizar toda la información recogida a través de estas evaluaciones procesuales (alumnado, profesorado y CPP), identificando aprendizajes y debatiendo acerca de, qué cuestiones mantener en próximas ediciones y qué había que mejorar, en relación a la CPP y a la metodología pedagógica y organizativa del curso. Por otro lado, durante todo el curso también se hicieron grandes esfuerzos para construir un archivo físico y digital con los registros escritos y visuales generados durante su primera edición.

Tabla 38. Aprendizajes relacionados con la propuesta pedagógica y metodológica de Baserritik Mundura 2016.

Propuesta pedagógica y metodológica en su conjunto y su perspectiva de educación popular.

Aspectos positivos, cosas que funcionaron y aciertos identificados

1. La heterogeneidad del grupo de participantes (perfiles, organizaciones, edades) enriquece el proceso pedagógico porque son epistemológicamente y metodológicamente reconocidos y animados como sujetos de conocimiento y creadores colectivos del mismo. A partir de la reflexión crítica y contextualizada sobre prácticas propias y experiencias existentes en su entorno cercano.
2. Utilidad para generar un cambio de perspectiva sobre el territorio y el sector agroalimentario; acercarse, conocer y vincularse a los agentes, entender su punto de vista y dificultades; construir sinergias y alianzas entre agentes sociales e institucionales que impulsan o podrían impulsar la soberanía alimentaria desde diferentes ámbitos.
3. Que el proceso de aprendizaje sea vivencial: todos los espacios y tareas sean organizados colectivamente con intencionalidad política y pedagógica. Generándose un ambiente educativo integral conformado por: relaciones, espacios, tiempos, modos de organizarse, trabajar, repartir tareas y responsabilidades, tomar decisiones, descansar, divertirse, etc. El aprendizaje vivencial tiene otra intensidad, otra lógica, otro proceso de apropiación. Propicia un ambiente de confianza y aprendizaje colectivo, compartiendo éxitos o cosas que funcionan, pero también dudas, dificultades, contradicciones, miedos, etc. Todo ello, genera un alto grado de complicidad y cohesión grupal tanto en los Núcleos Territoriales, como en el grupo en su conjunto.
4. Que la propuesta integre diferentes dimensiones formativas: racionales, corporales, emocionales, afectivas, relacionales, culturales y lúdicas. Combinando diferentes lenguajes y modos de aprendizaje: pensar, sentir, hacer, crear, desear, dibujar, jugar y relacionarse. Incorporando diversos saberes, lenguajes, canales y formas de expresión y comunicación sin privilegiar exclusivamente, el canal de la palabra o el texto. Dotando a la propuesta de mayor integralidad y capacidad para generar procesos de cuestionamiento, transformación, empoderamiento y aprendizaje a nivel personal, con resonancias en espacios y procesos colectivos (de militancia, familiares, laborales). Pero también para trabajar y reforzar la vinculación grupal, el sentimiento de pertenencia y la construcción de identidad colectiva entorno a causas comunes.
5. Contribuye a vivenciar y tomar mayor conciencia política sobre la integralidad y multidimensionalidad de las transformaciones que plantean la soberanía alimentaria y la agroecología como propuestas y prácticas emancipadoras. Como procesos políticos de superación de dependencias y asimetrías que conllevan la revisión y cuestionamiento crítico del sistema agroalimentario, pero también de la cultura política, las formas de organizarnos, de tomar decisiones, de gestionar diferencias, conflictos, etc. Todo ello exige transformaciones permanentes y simultáneas a nivel personal, colectivo/organizativo y estructural.
6. Contribuye a trabajar y potenciar capacidades personales y colectivas para combatir asimetrías y avanzar en la construcción de prácticas, espacios y procesos emancipadores. La *praxis* prefigurativa de los valores y principios del curso, permite conectar teoría y práctica, tomar mayor conciencia de cómo reproducimos a nivel personal y colectivo lo que queremos cambiar, politizando lo cotidiano y aprendiendo de ello. Vivenciar que a través de las prácticas cotidianas en cualquier espacio y ámbito de la vida tenemos la oportunidad de transformar, al tiempo que nos transformamos; tomando mayor conciencia de las dificultades, inercias y tensiones que aparecen cuando se intentan llevar a la práctica procesos emancipadores.
7. La flexibilidad que tiene la propuesta pedagógica del curso para adaptarse a lo que se va generando en el propio proceso, y a los procesos de investigación que van definiendo los NTs. Esta flexibilidad no es únicamente una cuestión metodológica, fundamentalmente es una cuestión de actitud por parte de la CPP en el acompañamiento de los NTs y del proceso.
8. Se considera necesario que existan formaciones e investigaciones universitarias en Euskal Herria que aborden estas temáticas, pero sobretodo se valora que su metodología pedagógica y organizativa es innovadora y se enmarca en un modelo educativo y de investigación contrahegemónico, siendo coherente con la propuesta política de la soberanía alimentaria. Se considera importante y necesario que existan iniciativas que desde la práctica interpelen y planteen la apertura del debate sobre el modelo educativo, de investigación y construcción de conocimiento y por tanto el modelo universitario hegemónico.

Debilidades, límites y desafíos identificados

9. Falta de cohesión en la manera de entender la propuesta pedagógica y la metodología del curso por falta de tiempo para realizar un proceso de formación sobre la propuesta pedagógica y metodológica con la CPP y el equipo docente, hubo que aprender haciendo y esto implica debilidades. También faltó tiempo para trabajar con mayor profundidad la PPP del curso con el alumnado en el primer TU. Propuestas de mejora: alargar el proceso incluyendo un TU más, seguir formando a las personas de la CPP y del equipo docente a nivel metodológico.
10. El alumnado señala que en los materiales de difusión del curso no se detalla el nivel de compromiso que requiere la propuesta, no se cuestiona el nivel de compromiso, sino que se explique con mayor detalle.

11. La dinámica del curso en los TUs es muy intensa y colectiva, además se identifica la tendencia a querer hacer demasiadas cosas en los TUs por parte de la CPP y del alumnado. Necesidad de reajustar los tiempos y programaciones de los TUs para garantizar momentos de descanso y tiempo personal, y advertir al grupo para que cada persona y el propio grupo regule y cumpla los tiempos de descanso que establece la programación.
12. Aunque el grupo sea heterogéneo, la afinidad del grupo también es alta en diversos temas, y aunque el cuestionamiento y la crítica están presentes, a veces se puede generar la sensación de estar en una “burbuja” frente al mundo exterior.
13. En ese sentido, este tipo de propuestas generan un tipo de desafío muy grande para dar continuidad a lo vivido en el curso fuera del curso, para compactar la vivencia y aplicar los aprendizajes del curso en los espacios de militancia, laborales, familiares.

Alternancia de tiempos y espacios (Tiempos Universitarios-Tiempos Comunitarios)

Aspectos positivos, cosas que funcionaron y aciertos identificados

1. Que el curso no se desarrolle en un único espacio físico y que este espacio físico no se limite a un espacio universitario. Desarrollar los encuentros de convivencia (TUs) las actividades durante los TCs en diferentes lugares rurales, donde hay experiencias vinculadas a las temáticas del curso dota a la propuesta de mayor coherencia e integralidad y es innovador.
2. Que algunas actividades del curso se desarrollasen en el espacio universitario. Se considera importante que sean actividades que guarden coherencia con la perspectiva y metodología del curso y sirvan para visibilizar el proceso formativo y las temáticas e investigaciones desarrolladas por los NTs en la universidad. Se valoran como un acierto las jornadas universitarias desarrolladas durante la primera edición.
3. La forma de desarrollar la alternancia ha sido un elemento clave de la metodología, necesario para poder asimilar e integrar los contenidos y vivencias del curso. Se destaca la complementariedad entre los diferentes aprendizajes que aportan los TUs y TCs.
4. El planteamiento metodológico del triple vínculo entre alternancia, perspectiva de investigación-acción y organicidad, fomentando el desarrollo de procesos de investigación-acción colectivos por los NTs; y la forma de trabajarlo en los seminarios integradores conjuntamente con la asignatura transversal. Aunque supuso mucho trabajo de acompañamiento político pedagógico y de coordinación entre la CPP y la asignatura transversal, se considera que fue un acierto. Contribuyó a desarrollar las investigaciones desde una perspectiva diferente a lo habitual, a entender el vínculo dialéctico entre TUs y TCs, entre teoría y práctica, y aumentó el potencial formativo de la organicidad, la alternancia y los procesos de investigación-acción.

Debilidades, límites y desafíos identificados

5. Dificultades para encontrar lugares que reúnan y respondan a todas las necesidades de la propuesta formativa para desarrollar los Tiempos Universitarios (distancia, número de camas, espacios de trabajo adecuados para grupos grandes, experiencias cercanas para visitar, que la alimentación sea coherente con la propuesta).
6. Hubo pocas visitas a experiencias concretas y no se realizó ninguna actividad en Navarra ni en Carranza, y tan solo se realizó un seminario de TC en Álava, por lo que la primera edición territorialmente se concentró mucho en Gipuzkoa y Bizkaia.
7. Se considera importante repensar la función y el contenido de los seminarios realizados durante los TCs, planteando que para próximas ediciones en cada seminario de TC haya una parte interna (puesta en común de los avances de cada NT), y otra abierta (charlas y mesas redondas públicas).
8. La plataforma virtual empleada para contribuir al desarrollo de la alternancia, siendo un lugar de comunicación interna y debate, repositorio de materiales del curso, no funcionó. Para próximas ediciones emplear otro tipo de plataforma virtual.

Organicidad de las y los participantes (NTs y equipos de trabajo)

Aspectos positivos, cosas que funcionaron y aciertos identificados

1. Se destaca que la organización del alumnado en NTs fue un acierto, se valora como un espacio de formación fundamental del curso que ha aumentado la coherencia e integralidad de la propuesta formativa, y la consecución de los objetivos del curso.
2. Funcionó y fue un acierto la forma de trabajar progresivamente, entre la CPP y los NTs, la cogestión y corresponsabilidad del proceso pedagógico (preparación de místicas, dianas, noches culturales, organización conjunta de las jornadas universitarias).
3. La organización del alumnado en 4 equipos de trabajo: coordinación, registro y memoria, cuidados, y lúdico-cultural. Funcionó para fomentar el trabajo grupal con personas de otros NTs y para visibilizar la importancia de que todas las tareas necesarias para el funcionamiento de la propuesta (manuales, intelectuales, emocionales, etc.) sean repartidas de forma rotativa entre todas

las personas, visibilizadas y valoradas por igual durante el proceso.

4. La organicidad del alumnado (NTs y equipos de trabajo) ha contribuido a que se entendiera desde la práctica cotidiana del curso la importancia de generar estructuras organizativas para que la fuerza motriz del proceso pedagógico sea el colectivo en su conjunto; de manera más horizontal, responsabilizada y auto-gestionada, posibilitando que todas las personas se sientan protagonistas y responsables del proceso de formación.
5. Que la metodología organizativa del curso en base a diferentes colectivos (organicidad) permite vivenciar un modelo de funcionamiento organizativo que marca una referencia para revisar los modos de organización, funcionamiento y culturas organizativas de procedencia de las y los participantes, a las que la propuesta del curso también pretende fortalecer y enriquecer.

Debilidades, límites y desafíos identificados

6. Los NTs de mayor tamaño tuvieron más y mayores dificultades para conciliar ritmos y poder reunirse durante los TCs, trabajar colectivamente, construir consensos, gestionar conflictos, definir el proyecto de investigación, etc. Se considera que 5-6 personas como máximo por NT es un tamaño adecuado.
7. La debilidad de la activación de los equipos de trabajo ha sido una de las cuestiones más claramente identificadas. Se identifica que el principal motivo fue que el primer TU estaba muy sobrecargado y se decidió dar más fuerza a la activación de los NTs.
8. En próximas ediciones se considera necesario explicar mejor la doble organicidad del alumnado (NTs y Equipos) desde el primer TU, y trabajar su activación con la misma importancia; y que se incluya en las programaciones de cada TU de forma más explícita un tiempo para activar los equipos al inicio de cada TU, y otro momento al final del TU para hacer la devolución en plenaria del trabajo realizado y rotar las tareas en plenaria.

Forma de trabajar la dimensión mística y lúdico-cultural.

Aspectos positivos, cosas que funcionaron y aciertos identificados

1. La dimensión mística y lúdico cultural se trabajó a través de las dianas para despertar al grupo, las diferentes dinámicas grupales y lúdicas utilizadas; los *tiempos egun on*, las noches culturales, las visitas a lugares cargados de significado y simbolismo con las temáticas trabajadas, la recopilación de fotografías del proceso, la utilización pedagógica de dibujos y las representaciones místicas preparadas por los NTs y la CPP.
2. Es la combinación de todos estos elementos y la integralidad de la propuesta en su conjunto la que consiguió: trabajar la construcción de la identidad y cohesión de los NTs y del grupo en su conjunto, conectar lo político con lo emocional, lo cultural, lo simbólico; fomentar la confianza, el compromiso, complicidad, cercanía, la creatividad, la diversión, la alegría; los vínculos con la cultura rural y popular vasca, la historia de diversas luchas, el internacionalismo, etc.
3. La dimensión mística ha sido uno de los aspectos mejor valorados. Para muchas personas algo muy novedoso, un descubrimiento a seguir explorando, para otras algo muy necesario y que se echa en falta en otros espacios.
4. Que la preparación de las noches culturales se haya trabajado como una tarea colectiva del equipo lúdico-cultural, vinculándola a la mística, pero también al juego, la teatralización, la música, el baile.

Debilidades, límites y desafíos identificados

5. Debilidad en la fundamentación teórica de la metodología pedagógica en su conjunto y específicamente de la dimensión mística y lúdico-cultural.
6. Aparecieron algunos límites de la mística que también aparecen en cursos de LVC y del MST que la utilizan como una dimensión formativa en su método pedagógico, y que pueden mermar su potencial pedagógico y político. Desde la CPP se valora que es un aspecto a seguir mejorando para que además de manifestarse y trabajarse en diferentes momentos específicos se convierta en resonancia permanente de la manera de ser y del sentir del colectivo en formación.
7. Debilidad en hacer lecturas pedagógicas y abordar de forma colectiva las resistencias y barreras que se activan al trabajar el sentido político de las emociones, los deseos, los miedos, las actividades artísticas, lúdicas, creativas, etc.
8. Debilidad en los TUs para trabajar el cuerpo como categoría política y como territorio del saber, del sentir y del transformar en el que también se expresan las múltiples opresiones y jerarquías sociales que el curso busca transformar en sentido emancipador.

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se desarrollan las principales conclusiones correspondientes al segundo eje de reflexión, vinculado a la CPP y al acompañamiento político pedagógico del proceso.

Tabla 39. Aprendizajes relacionados con el acompañamiento político pedagógico y la CPP de Baserritik Mundura 2016.

Aspectos positivos, cosas que funcionaron y aciertos identificados

1. El nivel de satisfacción del alumnado en relación al acompañamiento político y pedagógico de la CPP durante los TUs y TCs se mantuvo a lo largo del curso y fue en su mayoría alto o muy alto. Tanto en relación al acompañamiento del funcionamiento interno de los NTs como en el acompañamiento de los procesos de investigación desarrollados en los territorios.
2. Destaca la flexibilidad y capacidad de adaptación que tuvo la CPP operativa para adaptarse a los cambios del proceso en su conjunto y aprovechar las posibilidades que el proceso brindó en su primera edición. Así como otras cuestiones que caracterizaron su funcionamiento: compromiso y disponibilidad para sumir trabajo de forma militante, complementariedad, horizontalidad en el funcionamiento y en la toma de decisiones operativas, capacidad de autocrítica, escucha, buen humor, dinamismo, cuidado, apoyo mutuo, etc.
3. La CPP consiguió reflexionar dialécticamente sobre el proceso formativo (internamente en la CPP y con los participantes) lo que permitió ir haciendo algunos ajustes durante el desarrollo de la primera edición. También se impulsaron diferentes momentos de reflexión colectiva (tanto en los NTs como con el grupo en su conjunto) sobre lo que se hacía durante el curso, pero sobre todo de la importancia que tenía *la forma* en la que se hacía, tratando de politizar el proceso de aprendizaje que desencadena el curso.
4. Tras la primera edición se considera que el acompañamiento directo y continuo del proceso es una cuestión clave y fundamental de la propuesta pedagógica y metodológica del curso. A través del mismo se consigue: saber en cada momento cómo avanza el proceso de formación política individual y colectiva que el curso pretende, para poder intervenir de forma pedagógica; potenciar el proceso de comprensión y apropiación de los principios organizativos, pedagógicos, filosóficos del curso; y fortalecer el vínculo entre el proceso formativo y el movimiento por la soberanía alimentaria en Euskal Herria.

Debilidades, límites y desafíos identificados.

5. Algunas particularidades de la CPP implicaron debilidades en el acompañamiento del proceso: era un equipo de trabajo nuevo y muy diverso en cuanto a sus perfiles y niveles de implicación, su estructura y composición no fue estable, se fue reduciendo y feminizando, la mayoría de personas de la CPP tenían poca experiencia en procesos de educación popular, no conocían la metodología pedagógica y organizativa del curso, y no hubo tiempo para hacer una formación previa en condiciones adecuadas.
6. Las evaluaciones de la CPP no abarcan el periodo previo a la puesta en marcha del curso, y son parcas en las cuestiones positivas o aciertos en relación al funcionamiento interno de la CPP y del acompañamiento, se pone mayor acento en cuestiones a mejorar en la CPP y en la propuesta en su conjunto.
7. Las debilidades identificadas por la CPP están vinculadas fundamentalmente a 4 cuestiones: a) falta de concreción del funcionamiento interno de la CPP vinculado a la premura con la que había que poner en marcha el proceso; b) las incógnitas e inseguridades que supone no conocer ni tener formación previa en la metodología empleada y formar parte de un equipo de trabajo nuevo; c) el acompañamiento de los procesos de investigación; d) la dificultad que suponía concretar, dimensionar y explicar el modo de funcionamiento, las tareas y la carga de trabajo que asume una CPP, en un proceso en el que se experimentaba con su primera edición, tratando de garantizar que se entendiese la importancia que tiene la CPP en el conjunto de la propuesta metodológica, pero con la suficiente flexibilidad para ajustarse a las posibilidades del equipo que asumía la tarea.
8. Las debilidades se fueron manifestando con el proceso en marcha, y eran esperables dadas las particularidades y condiciones en las que se puso en marcha el proceso. Han supuesto aprendizajes colectivos importantes para seguir mejorando esta herramienta metodológica que se concretaron en propuestas en este sentido para próximas ediciones.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la siguiente tabla se desarrollan las principales conclusiones correspondientes al tercer eje de reflexión, vinculado a los contenidos teóricos, asignaturas y equipo docente que participó en la puesta en marcha del curso.

Tabla 40. Aprendizajes relacionados con contenidos teóricos, asignaturas y equipo docente de Baserritik Mundura 2016.

Aspectos positivos, cosas que funcionaron y aciertos identificados.

1. Se valora como un acierto y una necesidad, que exista una formación en el ámbito universitario vasco donde se puedan estudiar e investigar temáticas y contenidos vinculados al derecho a la alimentación y al territorio, soberanía alimentaria, agroecología, sistemas agroalimentarios alternativos, etc.; y de forma general el equipo docente, los contenidos teóricos, las sesiones de las asignaturas y los materiales facilitados han sido muy bien valorados por el alumnado.
2. La forma de organizar los contenidos en bloques temáticos, escalonando las asignaturas en coherencia con la organización del curso por etapas se considera un acierto. También que las asignaturas propuestas incorporen la mayoría de elementos y contenidos que plantea la propuesta política de la agroecología y la soberanía alimentaria. Valorándose como una formación muy completa en cuanto a contenidos teóricos.
3. La organización del profesorado en parejas pedagógicas para dinamizar cada asignatura se valora como un acierto. Aunque cada pareja pedagógica era muy distinta la complementariedad de miradas, estilos, trayectorias, género e idioma, enriquecía el abordaje de cada temática y esta forma de organizar al profesorado aumenta la coherencia de la propuesta del curso.
4. Los seminarios pedagógicos también se valoran de forma positiva como espacio de coordinación y trabajo colectivo (CPP y parejas pedagógicas) que aumenta la cohesión de la propuesta, y como espacio de formación para el propio profesorado (educación popular, investigación-acción, metodología pedagógica del curso, etc.)

Debilidades, límites y desafíos identificados.

5. Aunque hubo parejas pedagógicas que tuvieron una gran implicación con la propuesta, gran afinidad y facilidad para trabajar de forma conjunta, hubo otras en las que esto no fue así y hubo dificultades para trabajar conjuntamente. En base a ello, se identificaron aprendizajes y propuestas de mejora para próximas ediciones (cambios en algunas parejas, mayor autonomía de las parejas para trabajar y definir su forma de funcionamiento, etc.).
6. En cuanto a los seminarios pedagógicos también se identifican aspectos a mejorar, entre ellos: a) definir al inicio del proceso la disponibilidad y compromiso para participar; b) definir conjuntamente cómo organizar los seminarios para que sean de utilidad para las parejas y a qué temáticas dedicarlos; c) mejorar la coordinación entre las parejas de una misma etapa, etc.
7. En relación al estudio, apropiación y profundización de los contenidos del curso se identifica cierta debilidad o limitación durante la primera edición. En este tipo de cursos, donde los TUs son cortos (apenas 4 días) incluyendo visitas, convivencia, trabajo grupal, aulas, etc., la lectura y profundización de contenidos teóricos recae fundamentalmente en los TCs (varios meses de duración), siendo una parte del proceso de formación más auto-didacta a partir de los materiales propuestos y facilitados por el curso. Siendo necesario mejorar y reforzar metodológicamente esta cuestión en próximas ediciones.
8. Otro aspecto que se identifica como desafío es reforzar algunos contenidos del curso de diferentes formas: a) reforzar los contenidos agrarios en el conjunto de la propuesta e implicar a más personas del sector agrario de diferentes formas en el proceso; b) ampliar carga horaria de asignaturas con temáticas agrarias, repensar distribución de algunas asignaturas y ampliar un TU más; c) reforzar e integrar mejor en el proceso contenidos vinculados a la cultura rural y popular vasca; d) incluir una asignatura sobre feminismo y campesinado.

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se desarrollan las principales conclusiones correspondientes al cuarto y último eje de reflexión, vinculado a cómo se trabajó la transversalidad de la perspectiva feminista y del euskera.

Tabla 41. Aprendizajes relacionados con transversalidad de la perspectiva feminista y del euskera en Baserritik Mundura 2006.

Transversalidad de la perspectiva feminista

Aspectos positivos, cosas que funcionaron y aciertos identificados

1. Que la transversalidad de la perspectiva feminista se trabaje a través de elementos metodológicos y organizativos:
 - Buscando el equilibrio de género en las parejas pedagógicas y que un alto porcentaje de las docentes del curso fueran feministas y participasen en el movimiento feminista.
 - Teniendo en cuenta la participación en el movimiento feminista en los criterios de selección de las participantes.
 - Pidiendo a las parejas pedagógicas que trataran de incluir la perspectiva feminista en sus sesiones y en las guías didácticas (tanto en los contenidos como en las referencias y materiales seleccionados para profundizar en las temáticas).
 - Incluyendo un eje de investigación sobre feminismo y campesinado.
 - Incluyendo la tarea de cuidados en el NT, por lo que en cada etapa también había un equipo de cuidados para fomentar a través del grupo el debate y la presencia de la perspectiva feminista tanto en los TUs como en los TCs.

Debilidades, límites y desafíos identificados

2. Debilidad y falta de perspectiva feminista en algunas asignaturas y guías didácticas.
3. La transversalidad aunque hizo que la perspectiva feminista estuviera presente, no se abordó con suficiente profundidad el tema.
4. Se considera una necesidad y un desafío repensar la incorporación de la perspectiva feminista para próximas ediciones. Plantea como propuestas: mejorar la incorporación de la perspectiva feminista en las asignaturas y guías didácticas; mejorar la forma de trabajar la incorporación de la perspectiva feminista a través del equipo de cuidados; y la incorporación de una asignatura sobre feminismo campesino tratando de incorporar algún colectivo feminista en su dinamización.

Transversalidad del euskera

Aspectos positivos, cosas que funcionaron y aciertos identificados

1. La forma de abordar y trabajar la cuestión lingüística ha sido un aspecto valorado positivamente. Destacándose como un aspecto diferenciador e innovador en relación a otros procesos de formación (universitarios y no universitarios), realizados en Euskal Herria. A pesar de que la formación es bilingüe, algunas asignaturas se impartían en euskera, la dinámica de trabajo de algunos NTs era en euskera, y el curso ofrecía la posibilidad de que cada persona pudiera expresarse en el idioma que se sintiera más cómoda garantizando la traducción simultánea euskera-castellano en las actividades programadas.
2. La diversidad lingüística y la incorporación a la dinámica de trabajo de la traducción simultánea para que cada cual se expresa en la lengua que prefería, se vivió con mucha naturalidad. Para que esto haya sido así, se destaca que ha sido fundamental contar con: a) una actitud proactiva del grupo, equipo docente y CPP para que el euskera estuviera presente tanto como lengua de trabajo como de convivencia; b) cierta flexibilidad en los espacios y momentos informales; c) un gran esfuerzo, inversión de recursos y trabajo para garantizar que todos los materiales del curso estuvieran disponibles en ambos idiomas; d) contar con equipamiento para poder realizar traducción simultánea, y con la colaboración del colectivo *Itzulipurdikan* que colaboró de forma voluntaria en el trabajo de traducción simultánea euskera-castellano en la mayoría de actividades, siendo la CPP quien asumía este trabajo cuando *Itzulipurdikan* no pudo garantizar su colaboración.

Debilidades, límites y desafíos identificados

3. Que en gran medida poder cubrir la necesidad de interpretación euskera-castellano dependa del trabajo voluntario del colectivo *Itzulipurdikan*. Se valora mucho su aportación, pero se considera un trabajo que debe ser remunerado en próximas ediciones.
4. A pesar de que la CPP asumía la tarea de interpretación cuando el colectivo *Itzulipurdikan* no podía esto suponía una sobrecarga para la CPP y se veía afectada la función del acompañamiento.
5. La falta de tiempo para revisar la traducción de las guías didácticas por parte de las parejas pedagógicas, para garantizar así la calidad de la traducción y su comprensión. También se identifica que abrir la posibilidad de que las guías fueran redactadas en euskera y traducidas al castellano, habría garantizado que hubiera contenidos pensados y escritos en ambos idiomas.

Fuente: elaboración propia.

El ejercicio de descripción y análisis del proceso de diseño y puesta en marcha de esta experiencia piloto, así como la identificación de aprendizajes que realizamos en el marco de este trabajo, es un aporte más al proceso de sistematización colectivo de la experiencia de Baserritik Mundura. Desde octubre de 2017 hasta noviembre de 2018, se está desarrollando la segunda edición del curso y está pendiente realizar un proceso colectivo de sistematización de las dos ediciones de la experiencia para analizar de forma más profunda el proceso en su conjunto, continuar identificando aprendizajes en la perspectiva de continuar mejorando la propuesta y socializar los aprendizajes que se derivan de la misma.

En cualquier caso, este trabajo muestra evidencias empíricas que nos permiten afirmar que Baserritik Mundura es un proceso formativo innovador en el ámbito universitario vasco, que aporta contribuciones importantes en relación a la experimentación metodológica de cursos que se desarrollan con pedagogías contrahegemónicas campesinas y populares de forma conjunta con organizaciones vinculadas a LVC, en este caso EHNE-Bizkaia. Tal y como se ha señalado anteriormente, se trata de una experiencia piloto y tras su primera edición se identifican de forma más clara tanto sus potencialidades como sus dificultades, límites y desafíos. Tanto a nivel interno como externo (vinculación del proceso formativo con el movimiento campesino y la realidad territorial de la soberanía alimentaria; o cuestiones más institucionales-académicas vinculadas a la oficialización de la propuesta, sostenibilidad a largo plazo, etc.)

En este sentido, uno de los desafíos identificados tras su primera edición piloto se vincula con la sostenibilidad del proceso a largo plazo, entendiendo la sostenibilidad desde un punto de vista amplio es decir a nivel económico, pero también político, pedagógico, emocional. El modelo formativo y la metodología organizativa y pedagógica de este tipo de experiencias, requieren formación en la propia metodología y una alta disponibilidad de tiempo, energía y dedicación de las personas implicadas y de las organizaciones que respaldan e impulsan la propuesta. Durante la primera edición, esta dedicación de tiempo y energía dependía en gran medida del trabajo voluntario de la mayoría de las personas que conformaban la CPP y esto a largo plazo tiene sus límites. Efectivamente, uno de los aprendizajes de su primera edición fue que este tipo de propuestas necesitan cierta formación metodológica, y mantener cierta estabilidad en los equipos de trabajo que las sostienen política y pedagógicamente. Para ello se hace necesario, más allá del compromiso y dedicación que requieren las lógicas de trabajo colectivas en las que se fundamenta, definir estrategias de financiación más ajustadas a los requerimientos materiales e inmateriales de su modelo formativo. En este sentido,

afirmamos que en las valoraciones de la CPP se destaca que la primera edición de Baserritik Mundura aportaba grandes aprendizajes y referencias más realistas para que las organizaciones impulsoras pudieran ponderar mejor los requerimientos y necesidades de la propuesta metodológica y del modelo formativo del curso: económicos, personales, logísticos, cantidad de reuniones, dinamización de equipos de trabajo, jornadas laborales necesarias, etc.

Sin duda, tal y como muestran las experiencias de la ENFF analizadas, la continuidad y sostenibilidad en el tiempo de este tipo de experiencias es uno de sus mayores desafíos, y es una cuestión fundamental para poder valorar de forma más clara y compleja sus diversos efectos e impactos. En el caso de la experiencia de Baserritik Mundura podemos concluir, que a pesar de sus límites y dificultades, ya en su primera edición ha mostrado que es un modelo formativo que contribuye a vivenciar, prefigurar y llevar a la praxis el tipo de transformaciones y procesos que plantean y proponen la agroecología y la soberanía alimentaria. También muestra un gran potencial para generar y fortalecer vínculos y alianzas entre diferentes agentes y sectores que impulsan o quieren impulsar la soberanía alimentaria, es decir para aportar desde la formación a la construcción del movimiento por la soberanía alimentaria en Euskal Herria. Así como, un gran potencial para incentivar la investigación y el conocimiento crítico necesarios para avanzar tanto en la superación de vulnerabilidades y subordinaciones que sufre el campesinado vasco, como en la territorialización contrahegemónica de la soberanía alimentaria en Euskal Herria. Además, también afirmamos que aporta contribuciones y amplía posibilidades en el contexto universitario vasco para fortalecer los vínculos de la universidad con los territorios y sus relaciones con agentes sociales que impulsan procesos de transición agroecológica y emancipación social vinculados a la soberanía alimentaria en el País Vasco.

6. Apertura de debates epistemológicos, pedagógicos y de modelo educativo.

De esta forma, llegamos a la última pregunta de investigación que tratamos de responder en este trabajo: *¿Qué debates abren las experiencias analizadas en relación al modelo de formación universitario oficial?*

Concluimos que las experiencias analizadas en este trabajo de investigación plantean modelos formativos y propuestas pedagógicas, basados en una concepción de universidad y de producción de conocimiento contrahegemónico, que abren debates epistemológicos, pedagógicos y de modelo educativo.

En relación al debate pedagógico, concluimos que estas propuestas formativas, con sus aciertos y desaciertos, construyen modelos pedagógicos que son vivencialmente transformadores (transforman desde lo vivencial) porque trabajan de forma integral diferentes dimensiones educativas (intelectuales, relacionales, emocionales, artísticas, organizativas, comunicativas, etc.). Combinando y poniendo en diálogo diferentes perspectivas para trabajar contenidos teóricos, prácticos, políticos, metodológicos, organizativos y de investigación vinculados a las necesidades y problemáticas del movimiento campesino en el territorio. Experiencias que, por todo ello, interpelan y confrontan el modelo educativo hegemónico (unidireccional, cartesiano, utilitarista, competitivo, meritocrático, basado en la transmisión de contenidos fragmentados, etc.) que impera en las universidades públicas. Visibilizando que el sistema educativo oficial, bajo modelos educativos y metodologías pedagógicas bancarias y “normalizadoras”, ofrece una formación fragmentada y fragmentadora que jerarquiza, descuida y parcela diferentes dimensiones educativas, y apuntala la reproducción de las lógicas hegemónicas existente.

En cualquier caso, esta confrontación o disputa es muy desigual, y tal y como se desprende de la experiencia educativa del MST y de las experiencias de la ENFF, las dificultades y límites para confrontar las lógicas hegemónicas de la institucionalidad educativa oficial a nivel pedagógico son estructurales. Y, en consecuencia son muy difíciles de revertir incluso aunque se hayan llegado a conquistar políticas públicas educativas (como es el caso del PRONERA en Brasil) logrando que se reconozca la oficialidad de titulaciones desarrolladas con metodologías formativas campesinas y populares³⁵⁷. En el caso de la experiencia de Baserritik Mundura, aunque se haya conseguido el respaldo de una institución universitaria, como señalábamos anteriormente es muy complicado optar a la “oficialidad de la formación” sin renunciar a criterios y principios epistemológicos, pedagógicos y metodológicos que caracterizan y dotan de identidad propia y diferenciada su modelo formativo y su propuesta pedagógica.

En relación a la apertura de debates epistemológicos, afirmamos que las experiencias analizadas plantean un enfoque epistemológico o modo de construcción de conocimiento crítico que confronta el modelo académico positivista. Y, por tanto, menos jerárquico y endogámico, y más colaborativo; reconociendo la diversidad epistémica y buscando la construcción conjunta de conocimiento con agentes sociales. Evitando tratarles como objetos de estudio y reconociéndoles como sujetos epistémicos

³⁵⁷ Tal y como se explica de forma detallada en los capítulos 3,4 y 5 de este trabajo.

y pedagógicos; distanciándose así de las lógicas de colaboración academicistas basadas en la transferencia de conocimiento.

En este sentido, afirmamos que las experiencias analizadas, son osadas y creativas, planteando que no disputan territorios académicos para reproducir el modelo y las lógicas académicas hegemónicas, sino para ocupar los espacios académicos desde otras lógicas. Demostrando desde la práctica (y no desde el discurso) que es posible invertir la lógica organizativa, pedagógica y epistemológica de los cursos de posgrado tradicionales que se desarrollan en la mayoría de universidades públicas, donde se considera que la universidad es el centro de producción de conocimiento legítimo y hay que buscar formas de “transferirlo a la sociedad”; que consideran a los agentes sociales como “colaboradores” que avalan o dan un “toque popular” a las formaciones e investigaciones, o que les tratan como objetos de análisis en las investigaciones que se desarrollan, y en el mejor de los casos, reciben una devolución de resultados.

Las experiencias analizadas nos permiten afirmar que es posible construir procesos de formación e investigación que se basan en el encuentro, la complementariedad y la colaboración horizontal entre diferentes sujetos epistémicos y pedagógicos (académicos y sociales-populares) donde la lógica que se busca construir en ese trabajo conjunto es dialéctica. Es decir, trata de juntar capacidades y saberes para generar una síntesis (una superación dialéctica) que coloque el proceso formativo que se construya conjuntamente en otro nivel en términos de tema y *forma* (método). Obviamente, este diálogo y construcción conjunta no está exento de tensiones, al confrontar diferentes lógicas y puntos de vista sobre los temas abordados y la forma de abordarlos. Pero afirmamos que precisamente ahí reside otra de las riquezas metodológicas y epistemológicas de este tipo de experiencias, en la necesaria y continua búsqueda de convergencias, puntos de encuentro y complementariedades entre los diferentes saberes y capacidades que este tipo de procesos de formación pone en diálogo.

Por otro lado, como señalábamos anteriormente, cada vez se hace más evidente que existe un proceso global de colonización corporativa del conocimiento y de los espacios educativos públicos. La universidad y el ámbito de los saberes, al igual que otros ámbitos de la vida se está mercantilizando y corporativizando cada vez más. Afirmamos que esto se evidencia al menos en tres sentidos, las empresas privadas cada vez tienen más presencia en la gestión de servicios universitarios, la propia universidad reproduce la cultura y lógicas corporativas y tecnocráticas en su forma de funcionamiento, y responde cada vez más a las necesidades y demandas de investigación y formación del

mercado capitalista y del poder corporativo. Dejando de lado, incluso en muchos casos abandonando, su función social y crítica; e ignorando la posibilidad del diálogo y la colaboración para construir conocimiento para la transformación y emancipación social. Así como, procesos de formación e investigación conjuntamente con sujetos colectivos de la sociedad civil para el fortalecimiento de procesos emancipadores.

Todo ello, tiene su reflejo en la universidad pública vasca, donde parece que sí existe una apuesta clara por la innovación educativa y experimentar con modelos formativos diferentes, pero en un sentido antagónico al que plantean las propuestas analizadas en este trabajo. Nos referimos al nuevo modelo formativo vasco *de formación dual*, un modelo formativo público-privado (universitario- corporativo) consorciado con empresas para formar el perfil de profesionales que necesitan las empresas vascas. Es decir, el diseño de un plan formativo individualizado ajustado a los requerimientos y competencias para responder a las necesidades formativas de las corporaciones vascas, desde los centros educativos públicos (nivel técnico y superior). Este nuevo modelo es una señal más de la corporativización de la universidad pública vasca, con todos los apoyos económicos e institucionales necesarios, y refleja las posibilidades de avance que tienen iniciativas alineadas con los intereses y lógicas hegemónicas para transformar los territorios educativos y académicos.

De forma sarcástica podemos afirmar que iniciativas como Baserritik Mundura también se desarrollan conjuntamente con agentes sociales (sindicato agrario, movimiento campesino) también podrían ser consideradas como parte de esa apuesta por un “modelo formativo dual” pero claro, en este caso no es una *formación dual corporativa*, sino que empleando esa terminología podríamos decir que se trata una *formación dual social y crítica*, en colaboración con la comunidad y los agentes que la vertebran en clave de transformación social emancipadora, y no en clave de maximización del beneficio, mercantilismo y desarrollismo.

Por todo ello, concluimos que las experiencias analizadas en este trabajo también plantean y abren el debate de la función de la educación superior y la universidad pública, y cómo está avanzando la territorialización del capital en el ámbito académico y epistémico a través de las colaboraciones público-privadas. Mientras las experiencias que plantean innovaciones educativas y experimentan nuevos modelos formativos, basados en colaboraciones entre universidades y agentes sociales (organizados en movimientos y organizaciones de diferentes tipos) encuentran muchas dificultades y trabas para obtener respaldo institucional y académico, oficializarse, financiarse y son

cuestionadas, invisibilizadas, marginalizadas de diferentes formas. Debates que abren cuestiones que podrían ser profundizadas en próximas investigaciones.

En el marco de este trabajo y aprendiendo de LVC, entendemos que el proceso de disputa y transformación de los territorios académicos y epistémicos es un desafío continuo y global, que hay que afrontar en cada contexto local, teniendo en cuenta las particularidades, oportunidades y posibilidades específicas que se dan o hay posibilidad de construir en cada contexto. En cualquier caso concluimos que, a pesar de sus límites y desafíos, existen muchos procesos y experiencias educativas en marcha y todas ellas son pequeñas contribuciones al proceso colectivo de *ocupar el latifundio de la ciencia labrando las tierras de la academia*, para construir saber y prácticas educativas emancipadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. y FERNANDES, R. (2014). El internacionalismo es valor de la clase trabajadora. Periódico de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, 30 años. nº 326, Diciembre, Edición impresa. Brasil.

ÁLVAREZ, S. E. (2009). Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas aproximaciones teóricas. En: R, HOETMER (coord.). *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales*. Programa Democracia y Transformación Global (PDTG). Lima: Universidad de San Marcos.

ARANGUREN, U. (2015). La alimentación la tierra y las semillas también son responsabilidad de la sociedad. En Revista Etxalde nº8. pp 15-17. Edición digital. (Consultado el 15 de octubre de 2017) Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B3nyLyf2hTxiRUtscTVUb2RiUFk/view>

ARRIOLA, I, ITURBE, A. y GÓMEZ, H. (2009). La mujer baserritarra, esa valiosa especie en peligro de extinción. En: *Las mujeres alimentan el mundo. Soberanía alimentaria en defensa de la vida y el planeta*. Entrepueblos. (Consultado el 10 de junio de 2017). Disponible en http://www.entrepueblos.org/files/Libro_sa_genero.pdf

ARROYO, M. G. (2012). Pedagogía del oprimido. En: R.S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp 553-560.

ARROYO, M. G. (2012) Tiempos Humanos de Formación. En: R.S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp 733-740.

BATISTA, A. F. (2014). Conciencia y territorialización contrahegemónica un análisis de las políticas de formación de La Vía Campesina-América del Sur. São Paulo: Cultura Académica.

BARBOSA. P. L y ROSSET. P.M. (2017). Educación del campo y pedagogía campesina agroecológica en América Latina: aportes de La Vía Campesina y de la CLOC. Revista Educación sociedad. Campinas. Vol. 38. Nº 140. pp 705-724. (Consultado el 13 de enero de 2018) Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00705.pdf>

BOGO, A. (2000). El MST y la Cultura. Cuaderno de formación nº 34 MST. São Paulo.

BOGO, A. (2012) Mística. En: R. S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp 473-479.

BONASSA, J. (2011). Caminos y descaminos en la construcción de una praxis cultural emancipadora. Un registro crítico del desarrollo del Colectivo Nacional de Cultura del MST de Brasil (1996-2006). Tesis de Maestría no publicada.

BORRAS, S. M. (2004). La Vía Campesina: un movimiento en movimiento. Ámsterdam: TNI. (Consultado el 10 de junio de 2017). Disponible en: <http://r1.ufrj.br/geac/portal/wp-content/uploads/2012/11/BORRAS-La-Via-Campesina-espanhol.pdf>

CABNAL, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias. (Consultado el 20 de agosto de

2017) Disponible en <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>

CALDART, R. S. (2004). *Pedagogía del Movimiento Sin Tierra*. São Paulo: Expresión Popular.
_____, R. S. (2010). El MST y la escuela: concepción de educación y matriz formativa. En R.S. CALDART (org.) (2010). *Caminos para la transformación de la escuela: Reflexiones desde prácticas de la licenciatura en educación del campo*. Sao Paulo: Expresión Popular.

_____, R. S. (2012a). Educación del Campo. En: R.S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp 257-265.

_____, R. S. (2012b). Pedagogía del Movimiento. En: R.S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp 546-553.

_____, R. S et al. (2013). *Escuela en Movimiento en el Instituto de Educación Josué de Castro*. 1ª Ed. São Paulo: Expresión Popular.

_____, Roseli. S. (2017). Prefacio. En: M. MOLINA, et al. (org.). *Análisis de prácticas contrahegemónicas en la formación de los profesionales de las Ciencias Agrarias: Reflexiones sobre el Programa Residencia Agraria*. vol. II. Brasilia: UnB. pp 7-15.

CAMINI, I. (2009). *Escuela Itinerante: en la frontera de una nueva escuela*. São Paulo: Expresión Popular.

CASIMIRO, M.I. (2009). Una Residencia para las Ciencias Agrarias: saberes colectivos para un proyecto campesino y universitario. En: M. MOLINA, et al (org.) *Educación del campo y formación profesional: la experiencia del programa Residencia Agraria*. Brasilia: MDA. pp 29-38.

CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (eds.) (2007). *El Giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores. (Consultado el 25 de septiembre de 2017). Disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

CHAVES, A. L (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*. Universidad de Costa Rica. Sept. Vol 25. Nº 02. (Consultado el 15 de mayo de 2017) Disponible en https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_socicultural_de_Vigotsky.pdf

CECEÑA, A. E. (2016a). Capitalismo depredador y empresas transnacionales [Observatorio de las Multinacionales en América Latina-OMAL]. Ponencia en Donostia, 24 de noviembre de 2015 [video] (Consultado 23 de agosto de 2017). Disponible en <http://omal.info/spip.php?article7427>

CECEÑA, A. E. (2016b). La territorialidad de las corporaciones. En: A. CECEÑA, y R. Ornelas. *Las corporaciones y la economía-mundo*. México. Siglo XXI. pp. 108-133.

CECEÑA, A. E. (2017). Los territorios de la guerra, las guerras del territorio. En *Los territorios son el centro estratégico de la competencia mundial y las relaciones de poder*. Revista América Latina en Movimiento. n° 527, sept. Número especial coedición entre ALAI y OLAG. pp 1-4 (Consultado el 25 de septiembre de 2017) Disponible en <https://www.alainet.org/es/revistas/527>

CIAVATA, M. y LOBO, R. (2012). Pedagogía socialista. En: R.S CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp 561-569.

CHRISTOFFOLI, P. I. (2012). Agroindustria. En: R.S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp 72-78.

DALMAGRO, S. (2010). La escuela en el contexto de las luchas del Movimiento. Tesis de Doctorado. Programa de posgrado en Educación. Universidad Federal de Santa Catarina-UFSC. (Consultado el 15 de abril de 2017) Disponible en <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94587>

DAZA, M., HOETMER, R. y VARGAS, V. (eds.) (2012). Crisis y movimientos sociales en Nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa. Programa Democracia y Transformación Global (PDTG), Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político-Culturales. Lima: PDTG.

DE GONZALO. I. y URRETABIZKAIA, L. (2012). Las mujeres baserritarras. Análisis y perspectivas de futuro desde la soberanía alimentaria: Incidencia y políticas públicas en el marco de la actividad agraria y el desarrollo rural. San Sebastián: Baserrypress. (Consultado el 15 de octubre de 2017) Disponible en: <http://www.ehu.es/documents/2007376/2899053/Las-mujeres-baserritarras.pdf>

DESMARAIS, A. A. (2007) *La Vía Campesina: globalization and the power of peasants*. Black Point: Fernwood Publishers.

ESCOBAR, A. (2003). Mundos y conocimiento de otro modo. El Programa de investigación Modernidad/Colonialidad. Revista Tabula Rasa. N° 1. Pp 56-86. (Consultado el 25 de septiembre de 2017) Disponible en: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/escobar-tabula-rasa.pdf>

ESCUELA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES, ENFF (2009). Valores de una práctica militante. Cuaderno de Formación N°6. Sao Paulo: ENFF.

_____, ENFF (2009a). El legado de Florestan Fernandes Cuaderno de estudios ENFF n°4. Guararema: ENFF.

_____, ENFF (2012a) [Movimiento Sin Tierra] (13 de Abril de 2012) ENFF una escuela en construcción [video] (Consultado 23 de septiembre de 2017). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mUbdQYhu8r4&t=801s>

_____, ENFF (2012). Proyecto Político Pedagógico curso Formador de Formadores Latinos. Documento interno. São Paulo. Documento no publicado.

_____, ENFF (2014) Proyecto Político Pedagógico curso Formador de Formadores Latinos. Documento interno. Guararema, São Paulo. Documento no publicado.

_____, ENFF (2016) [Movimiento Sin Tierra] (29 de enero de 2016). ENFF en la batalla de ideas [video]. (Consultado el 25 de septiembre de 2017) Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ycotsNxotgg>

EGK- Consejo de la Juventud de Euskadi (2010) Jóvenes Baserritarras. Situación socioeconómica de la juventud agroganadera en la CAPV. Hizpideak n°4 marzo 2010. (Consultado el 15 de octubre de 2017) Disponible en: <http://egk.eus/es/tag/jovenes-baserritarras/>

EHNE-Bizkaia (2014a) Nuevas herramientas para profundizar en la soberanía alimentaria. Ponencia IX Congreso de EHNE-Bizkaia. 30 de noviembre de 2014. Murueta.

EHNE-Bizkaia (2014b) Editorial de la Revista Baserri Bizia, nº 54. Pag 7. (Consultado el 15 de octubre de 2017) Disponible en: https://issuu.com/elikaherriaelikaduraburujabetza/docs/54_baserri_bizia

EHNE-Bizkaia (2016) *Erein, Landatu, Zabaldu*. Ponencia X Congreso de EHNE-Bizkaia. 27 de noviembre de 2016. Derio.

EUSTAT (2009) Censo Agrario de la Comunidad autónoma de Euskadi. (Consultado el 15 de octubre de 2017) Disponible en: http://www.eustat.eus/document/c_agra_2009_c.html

EUSTAT (2015) Encuesta de la estructura de las explotaciones agrarias 2013. Comunidad autónoma de Euskadi. (Consultado el 15 de octubre de 2017) Disponible en: http://www.eustat.eus/document/eeea_c.html

EUROVIA, Coordinadora Europea de La Vía Campesina. (2016) ¿Cómo definimos Acaparamiento de tierras? (Consultado el 20 de agosto de 2017) Disponible en <http://www.eurovia.org/es/como-definimos-acaparamiento-de-tierras/>

FERNANDES, F. (1995). La contestación necesaria. Sao Paulo: Ática.

FERNANDES, Florestan (1989). El desafío Educativo. Sao Paulo: Cortez.

FERNANDES, B. M (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Observatorio Social de América Latina, vol. 16. Buenos Aires: CLACSO. pp. 273-284. (Consultado el 15 de julio de 2017) Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110310111117/osal16.pdf>

_____, B. M (2008). Cuestión agraria: conflictividad y desarrollo territorial. En A. M. BUAINAIN (ed.) *Lucha por la Tierra, cuestión agraria y gestión de conflictos en Brasil*. Campinas: Editora de la Unicamp. pp 173-224.

_____, B. M (2013). Territorios: teoría y disputas por el desarrollo rural. Novedades en población nº 17, Cedem Editorial. pp 116-133. (Consultado el 15 de junio de 2017) Disponible en <http://www.cedem.uh.cu/sites/default/files/116-133.pdf>

FERNÁNDEZ, G. (2016). Alternativas al poder corporativo. 20 propuestas para una agenda de transición en disputa con las empresas transnacionales. Barcelona: Icaria.

FERRÁNDIZ, F. (2008). La etnografía como campo de minas: de las violencias cotidianas a los paisajes posbélicos. En M, BULLEN y C. MINTEGUI. (coord.) Retos teóricos y nuevas prácticas. Congreso de Antropología. San Sebastián: Ankulegui. pp 89-116.

FERRÁNDIZ, F. (2011) Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro. Madrid: Anthropos Editorial.

FREIRE, P. (2007). Pedagogía del Oprimido. 19ª ed. Madrid: Siglo XXI:

FREITAS, L. C. (2012). Escuela Única del Trabajo. En: R.S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popula. pp 337-341.

GARCÍA, E. (2012). Ecofeminismos rurales. Mujeres por la soberanía alimentaria. Mundubat y Revista Soberanía alimentaria, biodiversidad y culturas. (Consultado el 15 de junio de 2017). Disponible en https://redecofeminista.files.wordpress.com/2012/11/ecofem_rurales_web.pdf

GARDOTTI, M. (2003). Historia de las ideas pedagógicas. 4ª Ed. México DF: Siglo XXI editores.

GRAIN (2014) Hambrientos de tierra: los pueblos indígenas y campesinos alimentan al mundo con menos de un cuarto de la tierra agrícola mundial. (Consultado el 15 de junio de 2017). Disponible en <https://www.grain.org/es/article/entries/4956-hambrientos-de-tierra-los-pueblos-indigenas-y-campesinos-alimentan-al-mundo-con-menos-de-un-cuarto-de-la-tierra-agricola-mundial>

GRAIN (2016) Nuevos acuerdos de comercio legalizan el robo corporativo y vuelven ilegales las semillas campesinas. (Consultado el 15 de agosto de 2017). Disponible en <https://www.grain.org/es/article/entries/5540-nuevos-acuerdos-de-comercio-legalizan-el-robo-corporativo-y-vuelven-ilegales-las-semillas-campesinas>

GRAMSCI, A. (1995). Concepción dialéctica de la Historia. Carlos Nelson Coutinho (Trad.) 10ª Ed. Rio de Janeiro: Civilización Brasileira.

GRUPO ETC (2015). Campo jurásico: Syngenta, Dupont, Monsanto. La guerra de los dinosaurios del agronegocio. Cuaderno nº 115. (Consultado el 15 de agosto de 2017) Disponible en http://www.etcgroup.org/sites/www.etcgroup.org/files/files/etc_breakbad_esp_v5-final_may11-2016.pdf

GRUPO ETC (2016). Fusión Monsanto–Bayer: una de siete. Megafusiones y dominio de datos amenazan semillas y seguridad alimentaria. Comunicado de prensa 15 de septiembre de 2016. (Consultado el 15 de agosto de 2017) Disponible en <http://www.etcgroup.org/es/content/megafusiones-y-dominio-de-datos-amenazan-semillas-y-seguridad-alimentaria>

HARAWAY, D. (1995). Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra.

HARVEY, D. (2005). El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. Buenos Aires: CLACSO. (Consultado el 15 de junio de 2017) Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>

HAZI Fundación-Gobierno Vasco (2016). Las Mujeres en el sector agrario vasco: agricultoras. (Consultado el 15 de octubre de 2017) Disponible en: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/mujeres_rurales/es_agripes/adjuntos/Mujeres%20Agricultoras_informe_2016.pdf

HERNANDEZ, J. y RAMIRO, P. (2015). Contra la “lex mercatoria”: Propuestas y alternativas para desmantelar el poder de las empresas transnacionales. Barcelona: Icaria.

HERNANDEZ, J. (2017). El Tratado Internacional de los Pueblos para el Control de las Empresas Transnacionales. Un análisis desde la sociología jurídica. OMAL. (Consultado el 15 de agosto de 2017) Disponible en http://omal.info/IMG/pdf/tratado_sociologia_juridica.pdf

HERRERO. Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo. Boletín de recursos de información nº43 Junio. Centro de Documentación HEGOA. (Consultado el 15 de agosto de 2017) Disponible en <http://boletin.hegoa.efaber.net/mail/37/12552#TemaCentral>

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA REFORMA AGRARIA, ITERRA (2004). Método Pedagógico. Cuadernos del ITERRA, año IV, n. 09. Documento Interno.

_____, ITERRA (2005). Dossier MST y Escuela. Documentos y Estudios 1990-2001. Cuaderno de educación nº 13. Edición especial.

INTXAUSPE, A. y GARCÍA, A (2017). Escuela de Acción Campesina: un apoyo a nuestra Lucha en Revista Pueblos nº 72. Primer trimestre de 2017. Luchas campesinas para transformar el mundo.24-26. (Consultado el 15 de octubre de 2017) Disponible en: <http://www.revistapueblos.org/blog/2017/03/02/escuela-de-accion-campesina-un-apoyo-a-nuestra-lucha/>

JARA, O. (2006). Para Sistematizar Experiencias 4ª. Ed. Lima: Alforja.

_____, O. (2014). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. Lima: PDTG, CEAAL y Centro de Estudios y publicaciones Alforja.

_____, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador. Revista Reflexiones pedagógicas. Edición digital. (Consultado el 3 de mayo de 2018). Disponible en: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>

JORDAN, G. y WEEDON, C. (1995) Cultural Politics. Class, Gender, Race and the Postmodern World. Oxford: Blackwell.

KOROL, C. (2007). La formación política en los movimientos populares latinoamericanos”, en OSAL, año VIII, 22. Buenos Aires: CLACSO. (Consultado el 10 de septiembre de 2017). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Korol.pdf>

_____, C. (2010). La educación popular en la batalla contra las muchas colonizaciones. En C. Korol (comp.) *Resistencias populares a la recolonización del continente*. Buenos Aires. América Libre. (Consultado el 10 de septiembre de 2017). Disponible en: <http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/537/1/Resistencias%20populares%20a%20la%20recolonizaci%C3%B3n%20del%20continente.pdf>

LA VÍA CAMPESINA, LVC (2008): Declaración de Maputo. V Conferencia Internacional de la Vía Campesina. Maputo (Mozambique) 19-22 de octubre de 2008. (Consultado el 15 de agosto de 2017). Disponible en <https://viacampesina.org/es/declaracion-maputo-v-conferencia-internacional-de-la-vcampesina/>

_____, LVC (2009): Documentos políticos de La Vía Campesina. (Consultado el 15 de agosto de 2017). Disponible en <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2010/03/COMBINED-SP-5-FINAL-min.pdf>

_____, LVC (2013a): De Maputo a Yakarta: 5 años de agroecología en La Vía Campesina. (Consultado el 15 de agosto de 2017). Disponible en <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2013/07/De-Maputo-a-Yakarta-ES-web.pdf>

_____, LVC (2013b): El llamado de Yakarta. Llamamiento de la VI Conferencia Internacional de La Vía Campesina. Yakarta (Indonesia) 9-13 de junio 2013. (Consultado el 15 de agosto de 2017). Disponible en <https://viacampesina.org/es/llamamiento-de-yakarta/>

_____, LVC (2015): Agroecología campesina por la soberanía alimentaria y la madre tierra. Experiencias de LVC. Cuaderno de Formación nº 7. Abril 2015 (Consultado el 15 de

agosto de 2017). Disponible en <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2015/11/CUADERNO%207%20LVC%20ESPANOL.compressed.pdf>

_____, LVC (2016): Declaración de Marabá. Conferencia Internacional de Reforma agraria de La Vía Campesina ¿Quiénes somos? Luchadoras y luchadores por los territorios. Marabá-Brasil. (Consultado el 15 de agosto de 2017). Disponible en <https://viacampesina.org/es/conferencia-internacional-de-la-reforma-agraria-declaracion-de-maraba/>

_____, LVC (2017a): Las Luchas de La Vía Campesina. Por la reforma agraria, la defensa de la vida, la tierra y los territorios. Junio 2017. La Vía Campesina. (Consultado el 15 de octubre de 2017). Disponible en <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2017/10/Publication-of-Agrarian-Reform-ES.compressed.pdf>

_____, LVC (2017b): Declaración de Euskal Herria. “Alimentamos nuestros pueblos y construimos movimiento para cambiar el mundo” VII Conferencia Internacional de La Vía Campesina. Euskal Herria-País Vasco, 16 al 24 de julio de 2017. (Consultado el 15 de agosto de 2017). Disponible en <https://viacampesina.org/es/vii-conferencia-internacional-la-via-campesina-declaracion-euskal-herria/>

_____, LVC (2017c): Dossier de prensa. VII Conferencia Internacional de La Vía Campesina. Euskal Herria-País Vasco, 16 al 24 de julio de 2017. (Consultado el 15 de agosto de 2017). Disponible en http://www.eh-derio-lvc-2017.ehnebizkaia.eus/wp-content/uploads/2017/05/VIIth-Conf-Press-Kit_ES_12May.pdf

LEITE S. P. y MEDEIROS, L. S (2012). Agronegocio. En: R.S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp 79-85.

MACHÍN B, S., et al. (2010). Revolución agroecológica: el movimiento de campesino a campesino de la ANAP en Cuba. Cuando el campesino ve, hace fe. La Habana: ANAP y La Vía Campesina. (Consultado el 20 de agosto de 2017) Disponible en https://www.socla.co/wp-content/uploads/2014/Campesino_Campesino_Cuba.pdf?iv=175

MALO DE MOLINA, Marta (ed.) (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de Sueños.

MALVEZZI, Roberto (2012). Hidronegocio. En: R.S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp. 395-402

MARTÍNEZ, Z; CASADO, B. y IBARRA, P. (2012) Movimientos sociales y procesos emancipadores. Cuadernos de Trabajo nº 57, Hegoa, Bilbao. (Consultado el 15 de noviembre de 2017). Disponible en: <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/285>

MARTÍNEZ, Z. y CASADO, B. (2013). Acerca de opresiones, luchas y resistencias: movimientos sociales y procesos emancipadores. Cuadernos de Trabajo nº 60, Hegoa, Bilbao. (Consultado el 15 de noviembre de 2017). Disponible en: <http://publ.hegoa.efaber.net/es/publications/303>

MARTÍNEZ-TORRES, M. E y ROSSET, P. M (2010). La Vía Campesina: the birth and evolution of a transnational social movement, *Journal of Peasant Studies*, 37, Issue 1, pp 149-175.

MATHEUS, A.C. et al. (2013). El programa Residencia Agraria en el Estado de Rio de Janeiro. Cuadernos de Agroecología. Vol 8, Nº 2. (Consultado el 15 de febrero de 2017). Disponible en: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/14141>

MICHELOTTI, F. (2012). Residencia Agraria. En: R.S. CALDART, et al. (org.) *Diccionario de la Educación del Campo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expresión Popular. pp 679-684.

MOLINA, M. (2009). Residencia Agraria: concepciones y estrategias. En: M. MOLINA, et al. (org.) *Educación del campo y formación profesional: la experiencia del programa Residencia Agraria*. Brasilia: MDA. pp 17-28.

MOLINA, M. y JESUS, S. M. (2010). Contribuciones del Pronera a la Educación del Campo en Brasil. Reflexiones a partir de la triada: campo – política pública – educación. En: C. SANTOS, et al. (org.) *Memoria e historia del Pronera*. Brasilia: MDA/Inkra.

MOLINA, M. et al. (org.) (2014). Prácticas contrahegemónicas en la formación de los profesionales de las Ciencias Agrarias: reflexiones sobre Agroecología y Educación del campo en los cursos del PRONERA. Brasilia: MDA.

MOLINA, M. et al. (org.) (2017): Análisis de prácticas contrahegemónicas en la formación de los profesionales de las Ciencias Agrarias: Reflexiones sobre el Programa Residencia Agraria. vol. II. Brasilia: UnB.

MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA, MST (1992). Como hacer la escuela que queremos. Cuaderno de Educación n° 1. Porto alegre.

_____, MST (1996). Principios de la Educación en el MST. Cuaderno de Educación n°8. Porto Alegre.

_____, MST (1998): Mística: una necesidad en trabajo popular y organizativo. Cuaderno de Formación n° 27. São Paulo.

_____, MST (1999). Lo que queremos con las escuelas de los asentamientos. Cuaderno de Formación n° 18. 3ª Ed. São Paulo.

_____, MST (2004). Educación en el MST. Balance 20 años. Boletín de Educación n° 9. Sao Paulo. Disponible en biblioteca digital de la cuestión agraria brasileña. <http://www.reformaagrariedadados.org.br/biblioteca/cadernos>

_____, MST (2014a) Programa Agrario del MST. VI Congreso Nacional del MST. Sao Paulo. MST. Disponible en: <http://www.alainet.org/es/active/70899>

_____, MST (2014b) Revista Sin Terra. Especial Educación. De la Educación Infantil a la Universidad.

_____, MST (2015) [Movimiento Sin Tierra] (15 de enero de 2015). ¿Quién Somos? MST [video] (Consultado el 15 de marzo de 2017). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kvKhNUkxfYk>

_____, MST (2017) Elementos para analizar la coyuntura política brasileña. Documento interno no publicado.

MONTECINOS, C. (2017). Intentan someternos porque las semillas campesinas siguen vivas. Revista Biodiversidad sustento y culturas “Semillas” N° 93. GRAIN. pp 14-17 (Consultado el 20 de agosto de 2017) Disponible en: <https://www.grain.org/article/entries/5769-intentan-someternos-porque-las-semillas-campesinas-siguen-vivas>

MICHI, N. (2010) Movimientos Campesinos y Educación. Estudio sobre el Movimiento de trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino se Santiago del Estero MOCASE-VC. Colección Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo.

MURUA, J.R et al. (2006): Coste de la no agricultura en el País Vasco. 1º Ed. Colección Lur nº8. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. (Consultado el 15 de octubre de 2017) Disponible en:

http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/coleccion_lur_itsaso/es_dapa/adjuntos/Coste%20no%20Agricultura.pdf

NICOLÁS, G. (2009). Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el standpoint a las críticas postmodernas sobre el sujeto y el punto de vista. En G. NICOLÁS y Bodelon. E (comps.), *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y del poder*, Anthropos.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA ALIMENTACIÓN, FAO (2016) El estado mundial de la pesca y la acuicultura. (Consultado el 10 de agosto de 2017) Disponible en: <http://www.fao.org/publications/sofia/2016/es/>

ORTIZ, Samuel (2015) Un espacio cooperativo: Soberanía alimentaria y solidaridad internacionalista campesina. Madrid: Icaria.

PASSOS, N. (2010). Escuela que lleva nombre del maestro pide ayuda. (Consultado el 15 de marzo de 2017) Disponible en: http://www.aduneb.com.br/noticias.php?news_not_pk=1105

PEREIRA, S. (2014). ENFF, un resultado de las experiencias históricas da la clase trabajadora. Periódico de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, 30 años. nº 326, Diciembre. Edición impresa.

PÉREZ OROZCO, A. (2006) Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. Revista de Economía Crítica, nº 5. pp 7-37 (Consultado el 20 de agosto de 2017) Disponible en: http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1269017966.Amaia_Perez_Orozco_Amenaza_tormenta_la_crisis_de_los_cuidados_y_la_reorganizacion_del_sistema_economico.pdf

_____, A. (2014) Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Traficantes de sueños. Madrid. (Consultado el 15 de agosto de 2017) Disponible en: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map40_subversion_feminista.pdf

_____, A. (2017) Aprendizajes de las resistencias feministas latinoamericanas a los tratados de comercio e inversión. Del no al ALCA al cuestionamiento del capitalismo patriarcal. OMAL-Paz con Dignidad. (Consultado el 15 de agosto de 2017) Disponible en <http://omal.info/spip.php?article8342>

PIRIS, Silvia (2015). Sembrando soberanía alimentaria para otros modelos de vida en Euskal Herria. Las políticas públicas locales como herramienta de transformación. En *Propuestas y resistencias al poder de las empresas transnacionales*. Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales nº 33. pp 150-175 (Consultado el 20 de septiembre de 2017) Disponible en: http://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak/issue/view/1434/showToc

PIZETTA, A. (2007) La formación política en el MST: un proceso en construcción. OSAL. Buenos Aires: CLACSO. Año VIII, Nº 22. (Consultado el 15 de agosto de 2017) Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Pizetta.pdf>

_____, A. (2014): “La Formación política e ideológica: una necesidad en los procesos de organización y lucha” en *ALAI, Revista América Latina en Movimiento*. nº 499, octubre.

Edición Digital (consultado el 10 de marzo de 2017) Disponible en: <http://www.alainet.org/de/node/165260>

PIZETTA, A. J. (2009). La construcción de la Escuela Nacional Florestan Fernandes. Documento interno.

PORTO-GONÇALVES, C.W (2009) Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina: Geografía de los movimientos sociales en América Latina. Caracas: Ed. IVIC.

RAHMANIAN M. y Pimbert M. (2014). Creando conocimiento para la soberanía alimentaria. Editorial Boletín Nyéleny n°18. Junio 2014. (Consultado el 10 de noviembre de 2017) Disponible en: https://nyeleni.org/DOWNLOADS/newsletters/Nyeleni_Newsletter_Num_18_ES.pdf

RAUBER, I. (2006). Movimientos Sociales y representación política. La Paz: FBMD.

RESTREPO, E. y Rojas, A (2010). Inflexión decolonial: Fuentes conceptos y cuestionamientos. Colombia: Editorial Universidad del Cauca Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar; Universidad Javeriana, Popayán. (Consultado el 25 de septiembre de 2017) Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>

RIBEIRO, M. (2008). Pedagogía de Alternancia en la educación rural del campo: proyectos en disputa. Revista Educación e Investigación. vol.34, n°.1. São Paulo. pp 27-45

ROSSET, P. M (2009). La Guerra por la tierra y el territorio en CIDECI UNITIERRA (ed) *Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry: planeta tierra: movimientos antisistémicos*. San Cristóbal de las Casas: Cideci-Unitierra Ediciones. pp. 159-175. (Consultado el 15 de julio de 2017) Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/304747397_La_Guerra_por_la_Tierra_y_el_Territorio

_____, P. M (2015). Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina. Revista Ciencia & Tecnología social. Vol.2, n.1. pp 8-16. (Consultado el 15 de junio de 2017) Disponible en: http://www.landaction.org/IMG/pdf/rosset-epistemes_rurales.pdf

_____, P. M. (2017a). La Reforma Agraria, la Tierra y el Territorio: evolución del pensamiento de LVC. En *El futuro de la alimentación y la agricultura en el siglo XXX: debates sobre quién, cómo y con qué implicaciones sociales, económicas y ecológicas alimentará el mundo*. Coloquio Internacional Elikadura 21. Gasteiz. 24-26 abril de 2017. (Consultado el 15 de junio de 2017) Disponible en: <http://elikadura21.eus/wp-content/uploads/2017/04/3-Rosset.pdf>

_____, P. M. (2017b). La territorialización de la agroecología en la disputa de proyectos, y los desafíos para la escuelas del campo. En SOARES, D. et al (org) *La Agroecología en la Educación Básica: cuestiones propositivas de contenido y metodología*. Sao Paulo: Otras Expresiones. pp 83-92.

ROSSET, P. M y MARTÍNEZ-TORRES, M. E. (2013). La Vía Campesina y Agroecología. En: El Libro abierto de la Vía Campesina: celebrando 20 años de luchas y esperanza (consultado el 15 de julio de 2017) Disponible en: <https://viacampesina.org/es/el-libro-abierto-de-la-via-campesina-celebrando-20-anos-de-luchas-y-esperanza/>

SAQUET, M. A. (2007) Abordajes y concepciones de territorio. Sao Paulo: Expresión Popular.

SANTOS, B. (2006). Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Marcos.

SANTOS, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce.

- SOLER, C. y FERNANDEZ, F. (2016). Estudio de la Estructura de la propiedad de la tierra en España. Concentración y acaparamiento. Bilbao: Fundación Mundubat. (Consultado el 10 de noviembre de 2017) Disponible en: <http://www.mundubat.org/informe-mundubat-acaparamiento-de-tierras-en-espana-2016/>
- SOTTILLI, T. A. (2011). Mística y arte en el proceso de formación del IEJC. TFG-Licenciatura en Educación del Campo. UnB-FUP. Brasilia. Documento no publicado.
- SOUZA M. A. (2006). Educación del campo: propuestas y prácticas pedagógicas del MST. Petrópolis: Voces.
- STÉDILE, J.P y FERNANDES, B. M. (2012). Brava Gente: la trayectoria del MST y la lucha por la tierra en Brasil. São Paulo: Expresión popular, coedición Editora Fundación Perseu Abramo.
- STRONZAKE, J. (2013). Movimientos sociales, formación política y agroecológica. Revista América Latina en Movimiento. n° 487, julio. Edición Digital (Consultado el 15 de septiembre de 2017). Disponible en: <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai487w.pdf>
- TORRES, A. (2010). Educación Popular y producción de conocimiento. Revista La Piragua, n° 32. Edición Digital (consultado el 3 de mayo de 2018) Disponible en: <http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>
- _____, A (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. Revista nómadas. N° 40, abril. Universidad Central de Colombia. pp 69-83. Edición Digital (consultado 15 de marzo de 2018) disponible en http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_40/40_4T_Producciondeconocimientodesde.pdf
- TRAGTENBERG, M. (1981). Introducción. En: PISTRAK. Fundamentos de la Escuela del Trabajo. São Paulo: Brasiliense, pp. 07-23.
- VALDÉS, G. (2009). Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos. La Habana. Editorial de ciencias sociales. (Consultado el 15 de agosto de 2017) Disponible en: <https://es.scribd.com/document/137216715/Valde-s-Gilberto-2009-Ame-rica-Latina-Posneoliberalismo-y-movimientos-antisiste-micos>
- VAN DER PLOEG, J. D (2010) Nuevos Campesinos: Campesinos e Imperios Alimentarios. Barcelona: Icaria.
- _____, J. D (2016) El campesinado y el arte de la agricultura. Barcelona: Icaria.
- VERGER, A. (2007) Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. Revista de Educación, n° 343. pp.623-645. (Consultado el 3 de Mayo de 2018) Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_26.pdf
- VIEIRA, F. B. (2011). De los Proletarios Unidos a la Globalización de la Esperanza: un Estudio sobre el Internacionalismos y La Vía Campesina. São Paulo: Alameda.

LISTADO DE SIGLAS

AAENFF: Asociación de Amigos de la ENFF.
 ABAG: Asociación Brasileña del Agronegocio
 ABEEF: Asociación Brasileña de los Estudiantes de Ingeniería Forestal de Brasil.
 ALCA: Área de Libre Comercio de las Américas
 ALBA: Articulación Continental de los Movimientos Sociales hacia el ALBA.
 ANAMURI: Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas de Chile.
 CaC: Campesino a Campesino
 CAE: Comunidad Autónoma de Euskadi.
 CCI: Comisión de Coordinación Internacional de La Vía Campesina
 CFR: Casas Familias Rurales.
 CEBs: Comunidades Eclesiales de Base
 CEFAs: Centros Familiares de Formación en Alternancia
 CETA: Acuerdo Económico y de Comercio entre Canadá y la Unión Europea
 CGT: Central General de los Trabajadores
 COAG: Coordinadora de Organizaciones de Agricultores y Ganaderos.
 CONTAG: Confederación de Trabajadores Agrícolas
 CEPATEC: Centro de Formación e Investigación Contestado
 CLOC: Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo
 CNPq: Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil.
 CPT: Comisión Pastoral da Terra
 CPP: Coordinación Político Pedagógica.
 CUT: Central Única de los Trabajadores.
 DS: Diálogo de Saberes.
 DN: Dirección Nacional del MST.
 EFAs: Escuelas Familia Agrícolas
 EIFs: Escuelas Itinerantes de Formación.
 ELAA: Escuela Latinoamericana de Agroecología, Paraná
 ENERA: Encuentro de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria.
 ENFF: Escuela Nacional Florestan Fernandes.
 ETC- Grupo de Acción sobre Erosión, Tecnología y Concentración
 ECVC- Coordinadora Europea de La Vía Campesina
 EJA: Educación de Jóvenes y Adultos.
 FEAB: Federación de Estudiantes de Agronomía de Brasil.
 FIPA: Federación Internacional de Productores Agrícolas ()
 FF/ENFF: Curso de Formador de Formadores Latinoamericanos de la ENFF
 FHC: Fernando Henrique Cardoso.
 FUP: Facultad UnB Planaltina.
 GEA: Grupo de Estudios Agrarios MST.
 IBGE: Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística.
 IALAs: Escuelas e Institutos Agroecológicos Latinoamericanos ()
 IEJC: Instituto de Educación Josué de Castro
 INCRA: Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria.
 ITERRA: Instituto Técnico de Educación e Investigación en la Reforma Agraria.
 JURA: Jornadas Universitarias en defensa de la Reforma Agraria.
 LVC: La Vía Campesina.
 MAB: Movimiento de los Afectados por Represas.

MAPA: Ministerio de Agricultura Pecuaria y Abastecimiento (Brasil)
 MDA: Ministerio de Desarrollo Agrario (Brasil)
 MDS: Ministerio de Desarrollo Social y Combate al Hambre (Brasil)
 MEC: Ministerio de Educación.
 MHD: Materialismo Histórico Dialéctico
 MMC: Movimiento de Mujeres Campesinas.
 MPA: Movimiento de los Pequeños Agricultores.
 MPAS: Grupo de Investigación Modos de Producción y Antagonismos Sociales.
 MST: Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra
 NB: Núcleo de Base.
 NT: Núcleo Territorial.
 OLAG: Observatorio Latinoamericano de Geopolítica.
 OMAL: Observatorio de las Multinacionales en América Latina
 PAC: Política Agrícola Común Europea.
 PP: Parejas Pedagógicas.
 PPP: Proyecto o Propuesta Político Pedagógica
 PRONAF: Programa Nacional de Agricultura Familiar
 PRONERA: Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria
 PT: Partido de los Trabajadores
 UFRJ: Universidad Federal de Rio de Janeiro.
 UNB: Universidad de Brasilia.
 SAF: Sistemas Agroforestales.
 SAU: Superficie Agrícola Útil
 SI: Seminarios Integradores.
 SLG: Sindicato Labrego Galego
 SOC: Sindicato de Obreros del Campo.
 TE: Tiempo Escuela
 TU: Tiempo Universidad.
 TC: Tiempo Comunidad.
 TISA: Acuerdo en comercio de servicios
 TCI: Tratados de Comercio e Inversión
 TCC: Trabajos de Conclusión de Curso (Brasil).
 TLC: Tratados de Libre Comercio
 TLCAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte
 TNI- Transnational Institute for European
 TPL/ENFF: Curso de Teoría Política Latinoamericana de la ENFF.
 TPP: Acuerdo Transpacífico de cooperación económica
 TTIP: Tratado Transatlántico de Comercio e Inversiones entre Estados Unidos y la Unión Europea
 UD: Unidades Demostrativas de producción agroecológica.
 UPV-EHU: Universidad del País Vasco.
 WFFP: Foro Mundial de Pueblos Pescadores.

LISTADO DE TABLAS.

Tabla 1. Aspectos que caracterizan la noción de sistematización de experiencias empleada	28
Tabla 2. Propuesta general de método de sistematización de experiencias empleada	29
Tabla 3. Metodología y técnicas de investigación empleadas, capítulos y objetivos.....	30
Tabla 4. Políticas que favorecen la apropiación del territorio y del sistema agroalimentario.....	83
Tabla 5. Hitos históricos desarrollo programático de LVC: Reforma Agraria Integral y Popular....	105
Tabla 6. Experiencias de formación política y agroecológica de LVC-Sudamérica	136
Tabla 7. Principios político-pedagógicos comunes en los IALAs de LVC.....	145 y 534
Tabla 8. Principios de la Educación en el MST	156
Tabla 9. Infraestructura de la ENFF.....	233
Tabla 10. Sectores de trabajo de la ENFF	236
Tabla 11. Núcleos de Estudio y oferta formativa de la ENFF	241
Tabla 12. Objetivos Curso FF/ENFF y del Curso TPL/ENFF.....	247
Tabla 13. Metas del Curso FF/ENFF y del Curso TPL/ENFF.....	247
Tabla 14. Tiempos Educativos de los Cursos Latinos de la ENFF	253
Tabla 15. Organicidad de los cursos latinos de la ENFF.....	255
Tabla 16. Tiempos destinados al estudio cursos FF y TPL de la ENFF	257
Tabla 17. Datos generales Cursos Latinos de la ENFF	267
Tabla 18. Promedio de edad participantes Cursos Latinos de la ENFF (2007-2014).....	272
Tabla 19. Asignaturas del curso Residencia Agraria de la UnB.....	329
Tabla 20. Tiempos educativos del curso Residencia Agraria de la UnB	342
Tabla 21. Equipos de trabajo y tareas del curso Residencia Agraria de la UnB	344
Tabla 22. Serie de Cuadernos del Residencia Agraria de la UnB	366
Tabla 23. Objetivos del curso Baserritik Mundura	415
Tabla 24. Principios de la propuesta pedagógica del curso Baserritik Mundura.....	426 y 545
Tabla 25. Funciones de la CPP durante la primera edición de Baserritik Mundura.....	429
Tabla 26. Etapas y asignaturas del curso Baserritik Mundura 2016	438
Tabla 27. Tiempos educativos del Curso Baserritik Mundura 2016	440
Tabla 28. Principios que se trabajan a través de los NTs en Baserritik Mundura	443
Tabla 29. Equipos de trabajo y tareas propuestas en el curso Baserritik Mundura 2016	443
Tabla 30. Títulos de las investigaciones desarrolladas en el curso Baserritik Mundura 2016...	450
Tabla 31. Distribución de participantes según perfiles diana del curso Baserritik Mundura.....	454
Tabla 32. Componentes y criterios de evaluación del curso Baserritik Mundura 2016	460
Tabla 33. Criterios definidos para valorar el desempeño de cada NT	462
Tabla 34. Principales agentes que acaparan territorios y el sistema agroalimentario LVC	516
Tabla 35. Principales subordinaciones y dependencias que sufre el campesinado y que sustentan la apropiación del sistema agroalimentario por el poder corporativo ..	519
Tabla 36. Planteamientos y principios políticos de la formación de LVC.....	529
Tabla 37. Rasgos característicos y principios comunes identificados en experiencias de formación política y agroecológica de LVC-Sudamérica	533
Tabla 38. Aprendizajes relacionados con la propuesta pedagógica de Baserritik Mundura	552
Tabla 39. Aprendizajes relacionados con el acompañamiento político pedagógico y la CPP ...	555
Tabla 40. Aprendizajes relacionados con contenidos teóricos, asignaturas y equipo docente...	556
Tabla 41. Aprendizajes relacionados con transversalidad de perspectiva feminista y euskera..	557

LISTADO DE IMÁGENES.

Imagen 1. Publicidad de la empresa transnacional Syngenta	80
Imagen 2. Vista aérea ENFF	232
Imagen 3. Edificios de alojamiento y quiosco de estudio ENFF	233
Imagen 4. Celebración de los 10 años de la ENFF	234
Imagen 5. Casa de las artes “Frida Kahlo” ENFF inaugurada en enero de 2015	235
Imagen 6 y 7. Aula y Biblioteca de la ENFF	240
Imágenes. 8, 9 y 10. Murales de las turmas latinas.....	256
Imagen 11. Escenografía mística acto de celebración de los 10 años de la ENFF	260
Imagen 12. Mística de inicio del día en la ENFF	261
Imágenes 13 y 14. Estudiantes realizando su trabajo militante Curso FF/ENFFF 2012.....	264
Imágenes 15. Distribución de matriculados 2ª ed. Programa Residencia Agraria.	315
Imagen 16. Actividad de formación e intercambio en Campamento MST/GO.....	325
Imágenes 17 y 18 Salidas de campo, eje de agroecología durante TU II	326
Imágenes 19 y 20. Actividades del eje de arte y cultura en el campus durante el TU I	327
Imagen 21. Distribución geográfica Núcleos Territoriales curso Residencia Agraria.....	345
Imágenes 22 y 23. Mística Seminario Conexiones IV y decoración del anfiteatro	354
Imagen 24. Decoración del campus FUP/UnB- Noche cultural TU I.....	355
Imagen 25. Distribución geográfica Núcleos Territoriales Baserritik Mundura 2016	442
Imagen 26. Esquema metodológico de referencia curso Baserritik Mundura 2016	449
Imagen 27: Cartel Jornadas Piztu da Hazia! Curso Baserritik Mundura 2016	452
Imagen 28. Ejercicios de sistematización con alumnado Baserritik Mundura 2016.....	463
Imagen 29: Reunión NT Basurbe en Zeberio durante el TC I. Baserritik Mundura 2016	480
Imágenes 30 y 31: Mística de Mairubaratza durante el TU II. Baserritik Mundura 2016.....	491
Imágenes 32 y 33. Dos momentos diferentes de una dinámica grupal durante el TU II	492

LISTADO DE GRÁFICOS.

Gráfico 1. Número total participantes por países Curso TPL/ENFF (2007-2014).....	268
Gráfico 2. Número total participantes por países Curso FF/ENFF (2008-2014).....	268
Gráfico 3. Cantidad de participantes por país/años Curso TPL/ENFF (2007-2014).....	269
Gráfico 4. Cantidad de participantes por país/años Curso FF/ENFF (2008-2014).....	269
Gráfico 5. Número de organizaciones por países curso TPL/ ENFF (2007-2014).....	270
Gráfico 6. Número organizaciones por países curso FF/ENFF (2008-2014).....	270
Gráfico 7. Cantidad de organizaciones por países/año curso TPL /ENFF (2007-2014).....	271
Gráfico 8. Cantidad de organizaciones por países/año curso FF /ENFF (2008-2014).....	271
Gráfico 9. Tipo de organizaciones participantes curso FF /ENFF (2008-2014).....	272
Gráfico 10. Tipo de organizaciones participantes curso TPL /ENFF (2007-2014).....	272
Gráfico11. Número de participantes por año y sexo curso TPL /ENFF (2007-2014).....	273
Gráfico 12. Número participantes por año y sexo FF/ENFF (2008-2014).....	274
Gráfico 13. Distribución estudiantes Residencia Agraria UnB por graduación de procedencia.....	331
Gráfico 14. Distribución estudiantes Residencia Agraria UnB por movimiento social.....	331
Gráfico 15. Distribución estudiantes Residencia agraria UnB por Núcleos Territoriales.....	346
Gráfico 16. Dimensiones pedagógicas curso Baserritik Mundura.....	435
Gráfico 17. Distribución participantes curso Baserritik Mundura por provincia de procedencia...	456
Gráfico 18. Distribución de becas curso Baserritik Mundura 2016.....	457
Gráfico 19. Distribución participantes curso Baserritik Mundura 2016 por intervalos de edad.....	457
Gráfico 20. Distribución participantes curso Baserritik Mundura 2016 por sexo.....	457
Gráfico 21. Distribución participantes curso Baserritik Mundura 2016 por idioma.....	458
Gráfico 22. Evaluación del acompañamiento de la CPP durante los Tus.....	494
Gráfico 23. Evaluación del acompañamiento de la CPP durante los TCs.....	494