



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 1 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-13 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 18/04/2022 Aceptado: 01/06/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.052>

Geopedagogía y lucha campesina: aportes a la extensión crítica desde los procesos educativos en Mendoza, Argentina

Geopedagogy and Peasant Struggle: Contributions to Critical Extension from Educational Processes in Mendoza, Argentina

Geopedagogia e luta camponesa: contribuições para a extensão crítica dos processos educativos em Mendoza, Argentina

Oscar Soto

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET);
 Universidad Nacional de Cuyo, Centro de Educación, Formación e Investigación Campesina / Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra, Argentina.
sotooscarhumberto@gmail.com

Rocío Peterle

Universidad Nacional de Cuyo, Centro de Educación, Formación e Investigación Campesina / Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra, Argentina.
prosita@gmail.com

Cintia Bonomo

Universidad Nacional de Cuyo; Centro de Educación, Formación e Investigación Campesina / Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra, Argentina.
cintiabonomo@gmail.com

Marta Greco

Colectivo de Coordinación Política Pedagógico de la Escuela Campesina de Agroecología; Colectivo de Formación y Educación Movimiento Nacional Campesino Indígena Somos Tierra, Argentina.
martalgrec@gmail.com

Resumen. En este texto realizamos una reseña histórica de la lucha campesina e indígena a escala regional, con la intención de visibilizar una modalidad de articulación teórico-práctica: la dinámica de la educación campesina en los territorios rurales. A partir de una breve revisión del legado *freireano* y su posible actualización en las experiencias de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra del Movimiento Nacional Campesino Indígena-Somos Tierra (UST/MNCI-ST), sostenemos que, tanto la educación popular como la praxis de organizaciones campesinas en toda Nuestra América, constituyen un punto de interacción central en la trama de los movimientos sociales campesino y sus propuestas geopedagógicas. Concluimos resaltando elementos para una nueva agenda de extensión crítica que nazca del vínculo entre lucha campesina y la extensión universitaria.

Palabras clave. Extensión crítica, movimientos campesinos, educación popular, universidad.

Abstract. In this text we make a historical review of the peasant and indigenous struggle on a regional scale, with the intention of making visible a modality of theoretical-practical articulation: the dynamics of peasant education in rural territories. From a brief review of the Freirean legacy and its possible updating in the experiences of the Union of Landless Rural Workers of the National Indigenous Peasant Movement - We Are Land (UST/MNCI-ST), we argue that both popular education and the praxis of peasant organizations throughout Our America, constitute a central point of interaction in the fabric of peasant social movements and their geopedagogical proposals. We conclude by highlighting elements for a new critical extension agenda born from the link between peasant struggle and university extension.

Keywords. Critical extension, peasant movements, popular education, university.

1. Introducción

Comprender las dinámicas de lucha sociopolítica en América Latina es una forma de distinguir como se escribe la historia de los pueblos. Históricamente las luchas sociales en América Latina, desde la conquista española y portuguesa, pasando por las revueltas en contexto de incursiones militares extranjeras, sean inglesas, estadounidenses, francesas o de cualquier tipo en la región, han tenido como protagonista al *campesinado*, como así también a los pueblos indígenas (Lizarraga y Vacaflores, 2009). La tradición de luchas rurales y esclavas como la revolución haitiana (1791-1804) inauguraron procesos sociales antiesclavistas y anticoloniales en Latinoamérica (Porto-Gonçalves, 2006). De manera gradual, luego de los procesos independentistas en América, la lucha por la colectivización de la tierra y las demandas populares frente a la explotación del trabajo rural, y el reclamo ante el abuso de las oligarquías propietarias locales, fue en ascenso.

En 1910 la Revolución Mexicana, con una revuelta campesina, inauguró nuevas formas de lucha contra el incipiente gran imperio norteamericano. Así, las demandas de la lucha por la tierra de manera gradual se tornaron eje central de la gramática revolucionaria en América Latina: en Bolivia en 1952, mineros y campesinos protagonizaron una reforma agraria que permitió acabar con el régimen terrateniente hegemónico en el contexto de la Revolución Nacional en el país andino (Zavaleta Mercado, 1983). Es ejemplo de estas luchas la Revolución Cubana de 1959, que confiscó plantaciones, colectivizó la tierra en manos de propietarios norteamericanos y terratenientes cubanos, y la distribuyó entre los campesinos (Bell; López; Caram, 2008). En Chile, Perú, Nicaragua y otros países entre fines de los años 60 y 70, la movilización popular arrancó al sistema capitalista masivas redistribuciones de tierra y reformas agrarias, con mayor o menor intensidad en la región (Stédile, 2020).

Posteriormente, mirado en perspectiva, el proyecto que había integrado a los sectores populares y había hecho prosperar un *Estado de Bienestar* en varios países de la región con un modelo de

Estado nacional-desarrollista, sería reemplazado por una novedosa lógica de acumulación económica por *desposesión* (Harvey, 2004) que fortalecería, tanto la re-primarización del aparato productivo, como la desindustrialización de sectores estratégicos en las economías nacionales. Fue así como el consabido desgaste del sujeto trabajador, y su forma de organización sindical-fabril, acompañó la emergencia correlativa de una nueva configuración social al interior del entramado capitalista.

Sin dudas, el proceso de acumulación europea marcó con sangre, cuerpos y territorios el despojo de América (Luxemburgo, 1984). Se trató de una "conquista" en tanto primerísima forma de extranjerización de la tierra y los bienes comunes, que dio lugar a una dinámica de extracción necesaria para el sostén de la empresa capitalista imperial, entre otras cosas a partir de la esclavización y las formas de sometimiento de las poblaciones nativas. La conquista solo sembró desolación, quizás porque el sentido hondo de "conquistar" sea finalmente ello. Dicho en palabras de Paulo Freire (2015) todo acto de conquista, implica un sujeto que conquista y un "objeto" conquistado al que se le otorga ambigüedad; se trata de "un ser que aloja en sí al otro", una acción esencialmente necrófila.

La colonización y la opresión son el más añejo antecedente de la acción *antidialógica* que el grito freireano denunciará a posteriori. La invasión cultural como vehículo para la inautenticidad de los sujetos invadidos (Freire, 2015), tiene su fecha de origen en la época de la colonia, pese a que aún persiste caprichosamente en la actual sociedad del capital. A continuación, revisamos el proceso de represión que dio continuidad a la lógica colonial-capitalista en periodos recientes, para luego poner en contexto el legado freireano de la educación popular y su posible actualización en las experiencias de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra del Movimiento Nacional Campesino Indígena-Somos Tierra (UST/MNCI-ST) en Mendoza.

En nuestros supuestos iniciales esta la idea de que tanto la educación popular como la praxis de organizaciones campesinas en toda *Nuestra América*, constituye un punto de interacción central en la trama de los movimientos sociales campesino y sus propuestas educativas. Esta relación nos permite pensar los desafíos de la extensión crítica en tiempos de reflujos neoliberal y de disputas por el territorio cada vez más intensas.

2. Autoritarismos y resistencias

El contexto de ruptura drástica de la estabilidad política, que había implicado un grado de avance en las reivindicaciones sociales continentales, dado en breves interregnos políticos denominados *populistas* y *desarrollistas* a mediados del siglo pasado, fue clausurado por la posterior imposición de regímenes dictatoriales en América Latina. Por intermedio de la acción militar primero y, más adelante en el tiempo, por una construcción hegemónica neoliberal cada vez más sólida, se consolidó el deterioro de las condiciones de cierto bienestar, dando lugar a un desgaste en la capacidad de aglutinamiento de las fuerzas sociales que había caracterizado las luchas populares en los países de la región.

Toda la movilización social de las áreas urbanas -los partidos políticos y los sindicatos fundamentalmente- había perdido fuerza en la disputa de la escena sociopolítica latinoamericana. El proceso de reformas neoliberales estructuró una forma de relación social que consiguió relativizar las esferas sociales, las unidades productivas, los actores políticos y las clases sociales en torno de su vinculación con el eje regulador del entramado societal: el *mercado* (Oliveira Cardoso, 2021). En gran medida, la situación de dificultad en el panorama económico de la región, propició el

surgimiento de una forma de organización de movimientos de base urbano y especialmente rural, frente a la problemática social y las dificultades de interpelación de las organizaciones políticas y los liderazgos tradicionales.

A partir de los años ´70 en Nuestra América, las consecuencias del sistema económico neoliberal, como forma de profundización del capitalismo, se visualizaban en el desarraigo rural. La pobreza del continente comenzaba a tener su cara más emblemática en las carencias de los rostros campesinos de América Latina. Desde luego, la presión del mercado capitalista global en las economías locales propició la tendencia de la coerción y el control por parte de los grandes terratenientes sobre los pequeños productores rurales, para lograr maximizar exportaciones y ventas al extranjero; de esa forma el acaparamiento de tierras generó la expulsión de sus territorios tanto de los indígenas andinos, centroamericanos como de los campesinos sudamericanos. Todo ello, bajo el mito eurocéntrico anclado en un discurso del progreso como eje estructurante y base del imaginario occidental capitalista (Palau, 2021).

Las labores ancestrales de siembra y cosecha fueron alcanzadas por la fuerza omnipresente del capital y se ubicó al Estado en el rol de asignador de suelos para la producción rápida, económica y eficiente, destinada a la exportación, la inversión extranjera y la monopolización del producto de la tierra, el establecimiento de poderosas empresas multinacionales y –finalmente- la facilitación de la entrada y salida de capitales foráneos a los países. De esa manera la hegemonía del sistema liberal agroexportador tradicional, que había entrado en crisis y vio surgir en América Latina un modelo de “sustitución de importaciones” con la capacidad de vincular la producción agrícola con el procesamiento industrial, se reinventó en una nueva lógica de dominación política. En gran medida, la élite agraria de cada país seguía controlando toda la producción, destino y acción de la mano de obra campesina e indígena en la región (Teubal, 2020).

En efecto, el proceso de dictaduras, especialmente en el Cono Sur, inauguraba el afincamiento de la modernización capitalista como sistema “virtuoso” de explotación y expulsión del campesinado y la concentración de la tierra en escasas manos de pequeños grupos económicos. El caso de la desnacionalización de la propiedad de la tierra y la privatización de la vida económica de los países, el avance del latifundio, entre otras cosas, fueron algunas de las evidencias del desplazamiento de los campesinos de sus tierras y la creación de grandes núcleos de pobreza en las ciudades; en otros casos al avance de los mismos campesinos hacia el reservorio de territorios indígenas y en la mayoría de los casos formas intensivas bajo escala de producción del agro-negocio (Giarraca, 2017).

3. Freire y otra forma de resistir

Paulo Freire nació en 1921 en Recife -capital del Estado brasileño de Pernambuco- como humanista y pedagogo se formó en el compromiso popular. Estudió filosofía en la Universidad de Pernambuco e inició su labor como profesor en la Universidad de Recife, en tanto docente de Historia y Filosofía de la Educación. Luego de haber realizado sus estudios, comenzó a dirigir el Sector de Educación del Servicio Social de la Industria en Recife e hizo sus esfuerzos para la alfabetización de adultos en el nordeste de Brasil; trabajó con el obispo Helder Cámara, así como promovió en 1961 el “Movimiento de Educación de Base”, forma de pregonar su metodología educativa.

El contexto de praxis en el que emerge la obra de Freire se ve influenciado por el proceso de cambios antes descripto; una idea fuerza de esperanza y revolución rodeaba la época. Entre otras cosas, el relieve que tuvo la Revolución de Octubre de 1917 en los distintos países del llamado *Tercer*

Mundo, desde Asia hasta América Latina, ha sido una forma persistente de evidenciar que la revolución es algo posible (Prashad, 2019). Concretamente, el cambio epocal que los movimientos populares inauguraban en la década de los ´60 y ´70 en Nuestra América, daba lugar a un nuevo entramado organizacional de la lucha en el sur global, que surgía de formas autogestivas de base, bajo el influjo de una formación política que la *educación popular* y presagiaba.

Para la etapa política del continente aquí narrada, la lucha por la liberación y la humanización que en Freire tiene la amplitud de los sueños que portan los pueblos oprimidos de América, es una fuerza desde abajo que buscaba subvertir el orden social de la época. En esa misma dirección, la *educación popular* de Paulo Freire es la posibilidad de que trabajadores, campesinos, sin tierra, obreros, excluidos y marginados se piensen y se re-inventen en el tránsito de espectadores a genuinos creadores de las condiciones materiales de la vida. No en vano el lenguaje de la rebeldía pedagógica del oprimido/oprimida, es hablado en los movimientos populares, en las comunidades de base, en las teorías de las dependencias, las sociologías de la explotación, las teologías liberadoras, los socialismos latinoamericanos, la investigación-acción participativa y tantas tradiciones de la resistencia de Nuestra América (Tommasino, González, Guedes y Prieto, 2006).

Las propuestas Freire permiten construir un marco de referencia en los movimientos sociales respecto a sus proyectos educativos como por ejemplo las campañas de alfabetización. Estas experiencias educativas se desarrollan en territorios y se convierten en espacios de referencia comunitarios y emergen nuevos colectivos y organizaciones. El problema de la tierra y de la economía, entre muchos otros dramas de América Latina, ha sido metabolizado en los territorios rurales de nuestra región. Mujeres y hombres latinoamericanos, sujetos cargados de historicidad que se saben en el mismo movimiento como seres "inacabados" (Freire, 2015, p. 95), transitan desde siempre una obstinación militante o una forma optimismo de la pasión que se propone reinventar los espacios de humanización posible. ¿Pero qué hay de nuevo en la historicidad latinoamericana si nos pensamos a partir de las biografías descollantes como la simpleza freireana? En nuestro supuesto, si bien lo viejo no termina de morir en nuestra región, los rincones del despojo se recrean como espacios de libertad en la lucha de las organizaciones campesinas.

Pensamos que es aquí donde la palabra enunciada en Freire se escucha reivindicar la humanidad de los vencidos y una pedagogía liberadora: "el oprimido liberándose y liberando al opresor" (Freire, 2015, p. 39). Nos parece interesante la lucidez freireana a la hora de sistematizar el espacio vital de las militancias que rodeo la segunda mitad del siglo XX. Luego de que la experiencia cubana se transformará en un faro ideológico vital (Bell; López; Caram, 2008), el surgimiento de movimientos como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil o el re-surgimiento de movimientos indígenas sobre finales del siglo en toda América, signaron una época plagada de revolución.

La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a las prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, por que resultan de mandatos extraños, ya no se integra. Se acomoda, se ajusta. El hombre integrado es el hombre sujeto. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo. Este aspecto pasivo se revela en el hecho de que el hombre no es capaz de alterar la realidad; por el contrario se altera a sí mismo para adaptarse. La adaptación posibilita apenas una débil acción defensiva. Para defenderse, lo más que hace es adaptarse. De aquí que al hombre indócil, con ánimo revolucionario, se lo llame subversivo, inadaptado. (Freire, 2010, p. 34)

El acuse de tiempo que despinta el calendario, desde las notas de Freire a fines de los '60 hasta la condensación de procesos autónomos políticos y culturales que echan raíces en esa matriz de inconformismo y revolución, deja visibilizar cómo en "las esquinas" de la práctica social mayor (Freire, 2010) en la que se consolidan los discursos libertarios como éste, quedan los restos de lucha social que explican nuestro presente de resistencias. Es así que la multiplicidad de movimientos y organizaciones sociopolíticas que asumen la esperanza freireana -su diálogo y su horizontalidad- en los años '70 lograron realizar reformas agrarias desde abajo en las grandes ciudades y obligaron a los Estados a promover el reparto de tierras y el reconocimiento de derechos de los sectores excluidos.

4. Escuelas, campesinas y militantes

En la actualidad, las escuelas campesinas integradas a la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo y La Vía Campesina internacional (Soto, 2020), la Escuela Nacional Florestan Fernandes (Casado Baidés y Stronzake, 2016) son una sólida evidencia de la centralidad que la praxis educativa tiene en los movimientos sociales. Atendiendo a los enormes desafíos que la actual coyuntura latinoamericana le exige al compromiso educativo, sin dejar de implicar el pensamiento con la praxis transformadora, creemos que se trata de una constante actualización de lo que alguna vez Paulo Freire expresara: hombres y mujeres que, desafiados por la dramaticidad de la coyuntura, se proponen a sí mismos como problema (Freire, 2015). En tal sentido intuimos que la educación, la soberanía alimentaria y la reforma agraria y popular se siembran como elemento de lucha popular.

Asimismo, en la práctica de los movimientos sociales, particularmente los campesinos e indígenas, se ensayan nuevas intervenciones políticas, se busca -a partir de Freire- un pensamiento crítico *desde* sujetos históricos; una gramática dialógica educativa que forje acciones políticas no bancarias, dominantes ni autoritarias. Estas nociones implican asumir subjetivamente la necesidad de una comunidad pedagógico-política por parte de los movimientos latinoamericanos; creemos que esto solo puede ser interpretado en la medida en que sea inscripto en la genealogía de una *pedagogía del oprimido* que se ha ido cultivando en la acción popular, aun muchos años después de esas reflexiones. Freire, así como los movimientos campesinos, esboza una comprensión ampliada de la política como praxis transformadora y utópica. En definitiva, se trata de concebir a la educación popular como concepción y herramienta histórico-política.

Ahora bien, ¿Cuánto de ello existe en el territorio nacional, y particularmente en Mendoza? ¿Cómo se puede pensar en otras formas de construir conocimiento a partir de las luchas campesinas e indígenas?, ¿hay elementos en la práctica para augurar una agenda de extensión crítica e investigación comprometida con las organizaciones del campo? A continuación, retomamos la experiencia pedagógico-política de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) para profundizar en estos aspectos.

5. El proyecto educativo de la UST/MNCI-ST

La experiencia de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra- Movimiento Nacional Campesino Indígena-Somos Tierra (UST/MNCI-ST), movimiento social de la provincia de Mendoza nos permite, en primer lugar, comprender la apuesta pedagógica de las organizaciones campesinas, así como problematizar la relación de las propuestas educativas del movimiento con el Estado y la sociedad

civil. En este apartado, desarrollamos una breve contextualización histórica del movimiento campesino en Argentina y de la UST de Mendoza, en particular. Luego, damos cuenta de los principios políticos educativos en los que se ampara el movimiento. Finalmente, abordaremos algunos hitos conflictivos de la relación del movimiento con el Estado provincial, específicamente con la Dirección General de Escuelas. Escribimos este trabajo como parte orgánica de estos procesos educativos del movimiento social, tanto en las propuestas educativas de nivel secundario, como de nivel superior.

Para historizar el proceso de lucha campesina en Argentina, deberíamos tomar como un recomienzo los años '90 y con más fuerza a principio de 2000, momento en que se forja el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). El MNCI-ST está compuesto por más de 20.000 familias y tiene presencia en unas 10 provincias de la Argentina (Santiago del Estero, Córdoba, Mendoza, Salta, Jujuy, Buenos Aires, Misiones y Neuquén, entre otras), es miembro de una articulación continental que es la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y a su vez de la Vía Campesina a nivel internacional. La estructura y el trabajo del MNCI-ST es parte del mismo funcionamiento y las mismas premisas de lo comunitario y la lucha por la tierra que caracteriza al Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil. (Soto, 2018)

Dentro de los grupos de base del Movimiento, se encuentra la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) de la región de Cuyo - Mendoza- que en 2022 cumple sus 20 años de existencia. Las principales banderas en del MNCI y la UST son:

- la lucha por la Reforma Agraria Integral, como camino posible para resolver la pobreza de la ciudad y el campo;
- el reclamo de la soberanía alimentaria, esto es el derecho a la cultura de producción no extractiva que provea alimentos sanos al pueblo y se lleve a cabo mediante una comercialización justa;
- la defensa del territorio del sujeto social campesino y los derechos humanos
- la lucha irrestricta por la salud y la educación.

En el inicio de los años 2000 con la crisis económica del país, había acelerado la pauperización agraria, dado por el desalojo de comunidades campesinas y la quita de prácticas rurales de autoconsumo. En ese contexto, la UST se consolidó como expresión del campesinado organizado en Mendoza y a su vez se articuló en el Movimiento Nacional Campesino Indígena con otras organizaciones agrarias, como espacio orgánico nacional que promueve la autonomía, la resistencia al modelo extractivista y al avance del agronegocio y la sojización del campo en Argentina.

Estas condiciones sociales, históricas y políticas que atravesó Argentina y la provincia de Mendoza, posibilitaron el proceso de organización campesina. Entre los antecedentes de la UST en el departamento de Lavalle -Mendoza- en el año 2002 podemos mencionar otras luchas como: el surgimiento del Movimiento Campesino de Santiago de Estero en los años 1990, la conformación de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo y luego la Vía Campesina a nivel mundial entre los años 1993 y 1994. En ese proceso se fue consolidando la identidad campesina, atravesada por la disputa territorial permanente y la defensa de los campos para el trabajo comunitario. Desde sus orígenes la UST/MNCI-ST enfrenta procesos de acaparamiento de tierras, matanza de animales, litigios judiciales y ocupaciones violentas de sus territorios de trabajo agrarios. Desde ese momento hasta la actualidad la organización fue creciendo y luchando no solo por esos derechos primordiales, sino también por el acceso a la educación en el campo.

6. Propuesta político-pedagógica

Un punto inicial en el proceso de formación para la UST fue la creación de una escuela propia, un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) para Jóvenes y Adultos con orientación en *Agroecología*. El mismo está basado en principios de educación popular y con un planteo de *alternancia* para la educación de manera de garantizar los tiempos de producción en el campo. Una educación desde el campo y para el campo.

Bajo esta modalidad, el tiempo educativo se divide en por lo menos dos temporalidades: una semana intensa y completa de cursado de mañana y tarde, denominado "tiempo de escuela" y tres semanas de trabajo en la comunidad, denominado "tiempo en comunidad". Dentro del tiempo de escuela hay diversos momentos: los de cursado, los de trabajo colectivo y productivo, tareas de limpieza, higiene y alimentación, entre otros. En sus inicios la Escuela Campesina de Agroecología fue íntegramente gestionada por el movimiento social, pero luego logró el reconocimiento de la Dirección General de Escuelas de Mendoza y consiguió enmarcarse dentro de la gestión social contemplada en la Ley de Educación Nacional 26.206. En la voz de sus promotoras:

Nuestra propuesta surge a partir de la necesidad —planteada por jóvenes y adultos de comunidades campesinas indígenas— de continuar los procesos de formación y educación de la Escuela Campesina de Agroecología N°502, de nivel medio, a partir de la falta de oferta de Educación Superior en los territorios y buscando una iniciativa que contenga como principios pedagógicos grandes horizontes: la Reforma Agraria Popular, la Soberanía Alimentaria y la Justicia Social. (Greco y Peterle, 2017, p. 5)

Luego, otro engranaje dentro del proceso de lucha por el derecho humano de la educación en el campo, en este caso para la educación superior, fue la propuesta de formación en la Tecnicatura en Economía Social y Desarrollo Social gestionada en conjunto entre la UST y el Instituto de Educación Superior 9-024 de Lavalle. Otra de las necesidades que emergió de las comunidades fue la carrera de docente primaria. En ese sentido, continuando con el proceso educativo de formación de las y los campesinos del movimiento social, desde el año 2018 se lanzó una gran convocatoria para iniciar el Profesorado de Educación Primaria. Finalmente, se dio inicio al cursado con una cohorte de cerca de 60 estudiantes, con inicio y terminalidad gracias a la gestión conjunta de la UST y del Instituto de Educación Superior 9-001 de San Martín, Mendoza.

Previendo los avances neoliberales de la política educativa provincial, la UST forjó en 2019 el Centro de Educación, Formación e Investigación Campesina (CEFIC-TIERRA) que será el espacio de condensación de toda el proyecto político-pedagógico (Soto, 2020). El CEFIC es un centro de investigación autónomo con reconocimientos de CLACSO y la Universidad Nacional de Cuyo. Este espacio busca la producción y redistribución de conocimientos, y la gestión de espacios de formación, como carreras de educación superior, o cursos/seminarios para la formación desde y para el territorio.

Durante el año 2021 comenzó la tecnicatura de Agronomía con más de 50 estudiantes en el 1er año. Cabe destacar que en el predio educativo de la UST funciona la escuela, la tecnicatura y el profesorado, lo que posibilita la alternancia, con la misma infraestructura, una semana para cada carrera/nivel. También en la *casa*, que fue en un inicio de la escuela, hoy funciona el jardín maternal "Semillitas" para los hijos e hijas de los y las estudiantes, gestionado también por la organización. El

predio cuenta con otras estructuras como aulas, comedor, habitaciones, todo construido colectivamente desde la organización.

Ahora bien, para comprender la trama de los movimientos sociales campesino y sus propuestas educativas, es sugerentes pensar en las dimensiones y ejes que estructuran esta relación (Palumbo, 2016, p. 10):

a) la relación compleja con el Estado en términos del derecho a la educación, la necesidad de financiamiento y acreditación de títulos y la autonomía político-pedagógica en la dirección de estas "escuelas"

b) la tensión entre las características del dispositivo pedagógico escolar tradicional y las formas, contenidos y vínculos propios de los dispositivos pedagógicos alternativos propuestos por los movimientos; y

c) la organicidad de las "escuelas" respecto a la organización social que le da origen y en la que se encuentra inserta.

Este primer punto es importante para el caso de la Escuela Campesina, el proceso de reconocimiento y las carreras de educación superior se han dado en una dinámica de tensión y negociación con el Estado provincial, específicamente con la Dirección General de Escuelas. Desde dicha entidad Estatal se ha garantizado la certificación de títulos, las horas cátedra de los y las docentes mientras que la organización ha asumido la responsabilidad del espacio edilicio, la alimentación, los materiales pedagógicos y la difusión de la propuesta. Con esta idea de co-gestión la tarea llevada a cabo por los equipos de educadores de la organización, tienen que ver con la construcción metodológica, la redistribución de saberes basados en la agroecología, los territorios, los saberes ancestrales, la crítica de la realidad con una mirada latinoamericana desde la perspectiva anticolonial del saber.

El diálogo de saberes se produce en una triangulación-tensión entre el proyecto curricular prescripto, las trayectorias educativas estatales y las recreaciones de los contenidos elaborados por el equipo educador con las particularidades propias de la educación del campo. A modo de una *geopedagogía* (Moujahid, 2017) el proceso educativo ha implicado una (re) apropiación del territorio:

No podemos pensar entonces en un proyecto educativo que esté desarticulado de nuestras luchas y resistencias. No podríamos, por ejemplo, querer construir autonomía mientras los niños de nuestras escuelas aprenden los principios de la democracia burguesa o las bondades de un sistema electoral. No podríamos, por ejemplo, pretender recuperar nuestras cosmovisiones y que, en las escuelas, en los bachilleratos y en las universidades, sólo se esté estudiando la filosofía occidental y se repita en los cursos y programas que la cuna o el origen de la filosofía está en Grecia, como si nosotros no tuviéramos pensamiento propio. No podríamos, incluso, fortalecer nuestra identidad si se aprende la historia oficial, esa historia en la que nosotros no aparecemos, en la que nos han negado, en la que no está nuestra voz, en la que no están nuestros rostros y que, si acaso estamos ahí los pueblos originarios, aparecemos como pueblos sometidos, como pueblos que han sido sojuzgados, sin ninguna posibilidad a lo largo de la historia. No obstante, un proyecto educativo de esta magnitud, por supuesto que requiere de un currículo para la autonomía y que también necesita de materiales escritos de apoyo para nuestros alumnos, planes y programas distintos; pero, una propuesta de esa naturaleza no puede limitarse a esa experiencia solamente, a una construcción metodológica de nuevos libros de textos alternativos, ni puede pensarse tampoco como una experiencia reducida en el salón de clases o bien, dentro de las propias instalaciones escolares. (Moujahid, 2017, p. 80)

Al inicio del año 2020, la relación con el Estado se tornó más conflictiva y menos dinámica. Las discusiones del campo de lo simbólico y el saber curricular, pasaron a un plano de lucha con relación al ajuste sobre las condiciones materiales. En etapas previas, se había logrado que el Estado garantizara aspectos como el salario de los y las educadoras. La Dirección General de Escuelas, en un proceso de avanzada y ajuste contra varios centros de educación de jóvenes y adultos de gestión social –eslabones más débiles del sistema educativo– recortó drásticamente sus instancias de financiamiento; concretamente en la Escuela Campesina de Agroecología, más de 50 horas cátedra sobre un total de 75 horas cátedras que tenía para cubrir el salario de les docentes (Soto, 2021).

Este embate del Estado provincial provocó un reacomodamiento de la propuesta pedagógica de la Escuela Campesina, con la consiguiente reconfiguración de un modelo de alternancia graduada, a un multiciclo semipresencial. De esta manera, la organización se vio obligada a esta opción pedagógica para lograr dar respuesta a los y las estudiantes que debían terminar sus estudios. Se realizaron diversas protestas en la comunidad, en la Casa de Gobierno Provincial; marchas, entrevistas radiales y de medios gráficos, diversas reuniones con el Director General de Escuelas (CELS, 2021). Sin embargo, los resultados de dichas reuniones configuran solo compromisos incumplidos por parte del Gobierno Provincial.

A pesar de la continuidad tensa en relación al gobierno educativo, el movimiento continuó con la promoción del derecho y acceso a la educación en el campo. Así, se concretó la apertura de un nuevo espacio educativo en la comunidad de Agua de las Avispas, Luján de Cuyo, en la precordillera, hacia el sur-oeste de la provincia. Allí, en un territorio ocupado por la organización, se coordinó una propuesta pedagógica de educación de jóvenes y adultos. Nuevamente, la educación popular campesina emerge como centro del trabajo comunitario y territorial. En su mayoría, los y las estudiantes de este espacio de formación son puesteros de la zona, parte también de la gestión del espacio educativo.

Consideramos importante que la extensión crítica pueda conceptualizar la perspectiva educativa de los movimientos campesinos en Argentina, tal como lo enuncia Lía Pinheiro Barbosa para el caso del MST en Brasil:

De acuerdo al MST, la educación no es sinónimo de escuela. Ella es mucho más amplia porque se refiere a la complejidad del proceso de formación humana, que tiene en las prácticas sociales el principal ambiente de aprendizajes del ser humano [...] En esa perspectiva, uno de sus primeros frentes educativos fue la defensa de la escolarización como confrontación del analfabetismo y de la baja escolaridad presente en los campamentos. (Barbosa, 2016, p.59)

En este sentido, siendo la UST-MNCI-ST, un movimiento social hermano del MST se podría decir que, en dichos movimientos sociales campesinos, a pesar de que algunas veces se configuran en anti-sistemas, muchas otras actúan en relación y tensión con el sistema. En estos casos la relación y tensión con el Estado y la sociedad civil no es siempre igual, debido a los cambios de gestiones y de políticas públicas educativas.

7. A modo de cierre: notas sobre el compromiso como miembros de la universidad

El problema de la tierra, entre muchos otros dramas de América Latina, ha sido metabolizado en los territorios rurales de nuestra región. El proceso de dictaduras, especialmente en el Cono Sur, inauguró el afincamiento de la modernización capitalista como sistema “virtuoso” de explotación y expulsión del campesinado y la concentración de la tierra en escasas manos de pequeños grupos económicos. En ese sentido, la educación popular campesina, así como el cúmulo de ideas

freireanas que aquí se recrean brevemente, también han modificado las formas de producir saberes tanto académicos (universitarios en este caso) como populares; un ejemplo de ello ha sido el libro "¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural" (Freire, 1973).

En los inicios de los años ´70 en Argentina muchos grupos de militancia universitaria trabajaron en conjuntos con organizaciones y movimientos sociales. En nuestra provincia, un antecedente notable ha sido el trabajo en conjunto de estudiantes universitarios a partir de los Campamentos Universitarios de Trabajo (CUT) que tuvieron lugar a instancias del Padre Macuca Llorens en el barrio San Martín (1964), bajo el lema "Una experiencia dura para universitarios fuertes". Allí, muchos jóvenes entraron en contacto con el dolor, con la pobreza extrema, con la injusticia espantosa, lo cual derivó en discusiones eminentemente políticas e ideológicas, signadas por el deseo de colaborar para la construcción de una sociedad más justa (Molina Guiñazú, 2018).

La experiencia de la UST, retoma esa labor de los años sesenta y setenta. Esta articulación crítica con el mundo rural, que nos encuentra involucrados a muchos grupos universitarios, muchos de los cuales confluyeron en el Grupo de Trabajo de CLACSO 'Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe', es una forma de reclamar la vigencia insoslayable del trabajo en territorio con movimientos y organizaciones populares, en tanto proceso educativo transformador donde todos y todas podemos aprender y enseñar. Con este ejercicio de memoria buscamos reconstruir la relación de la universidad y las organizaciones sociales. La producción de saberes emancipadores no puede realizarse en soledad; una formación sólo desde lo académico no fomenta un egresado comprometido con su tiempo. Es interesante pensar que las organizaciones en sus tareas de gestión, militancia y producción, requieren de la universidad también para la sistematización y el intercambio de experiencias. Se trata de un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo y vincula críticamente el saber académico con el saber popular

Este diálogo de saberes no es una novedad y es necesario para recrear una universidad inclusiva popular y latinoamericana. La UST mantiene una relación de larga data con la Universidad Nacional de Cuyo, anualmente se desarrollan proyectos con distintas unidades académicas y se cuenta con una cátedra libre "Con los pies en el Tierra" que busca la producción de saberes entre la academia y los movimientos campesinos (FFyL, 2021).

El compromiso universitario en el siglo XXI nos desafía a pensar la interdisciplinariedad, la producción de saberes colectivos y el trabajo comunitario como ejes de la formación de grado. Es decir, se trata de repensar en otros sentidos nuestro quehacer docente, con resonancias en algunas categorías de Nuestra América, sus 'campesinos'; la problemática de la tierra, y la urgencia de una geopedagogía en torno a la problematización de la educación comunitaria. Desde la UST se afirma que "El territorio educa", con la idea de comprender que la comunidad forma parte de la propuesta pedagógica. En definitiva, las experiencias de resistencia y las banderas del movimiento interpelan los diseños curriculares de las propuestas educativas en la actualidad.

Referencias

- Barbosa, L. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *Revista De Raíz Diversa*, 3(6), 45-79.
- Bell, J.; López, D.; Caram, T. (2008). Documentos de la Revolución Cubana 1961. Editorial de Ciencias Sociales.

- Casado Baidés; Stronzake, J. (2016). Los Cursos Latinoamericanos de la Escuela Nacional Florestan. En Olatz, D. [et al.] Experiencias de formación política en los movimientos sociales. UPV/EHU.
- CELS –Centro de Estudios Legales y Sociales. (2021). Mendoza: el cierre de la escuela campesina vulnera los derechos de las comunidades rurales. <https://www.cels.org.ar/web/2021/01/mendoza-el-cierre-de-la-escuela-campesina-vulnera-los-derechos-de-las-comunidades-rurales/>
- FFyL – Facultad de Filosofía y Letras. (2021). Crónicas de la Filosofía Argentina, A viva voz y Recreo presentan sus pódcast en CTLL <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/cronicas-de-la-filosofia-argentina-a-viva-voz-y-recreo-presentan-sus-podcast-en-ctll>
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2010). La educación como práctica de la libertad. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno Editores.
- Giarraca, N. (2017). Estudios rurales y movimientos sociales: miradas desde el Sur. Antología esencial. CLACSO.
- Greco, M., y Peterle, R. (2017). La educación superior campesina. Trama y Contraluz Revista del Instituto de Educación Superior de Formación Docente y Técnica Nº 9-002 “Tomás Godoy Cruz”, (2) 17-28. <https://tramaycontraluz.com/2017/11/04/%20la-educacion-superior-campesina/>
- Harvey, D. (2004). El nuevo imperialismo. Akal.
- Lizarraga, P., y Vacaflor, C. (2009). La persistencia del campesinado en América Latina. JAINA.
- Luxemburgo, R. (1984). A Acumulação do Capital: contribuição ao estudo econômico do Imperialismo; Anticrítica (Volumes I e II) / Rosa Luxemburgo; apresentação de Paul Singer; traduções de Marijane Vieira Lisboa e Otto Erich Walter Maas. Abril Cultural.
- Molina Guiñazú, M. (2018). De cuando estar fuera de la ley era una opción y no un estigma: la experiencia de la organización territorial en el origen del Barrio San Martín, Mendoza. (Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires) <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1592>
- Moujahid, L. (2017). Geo-Pedagogías de la emancipación social. En: Cherán k'eri – 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio. Cherán: Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán.
- Oliveira Cardoso, A. (2021). As cadeias de produção global e as novas formas do imperialismo hoje. Revista Estudos do Sul Global, (1), 126-147. <https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/6/25>
- Palau, M. (2021). Territorios en disputa: agronegocios vs. agricultura campesina. En Porto-Gonçalves, C. [coord.] Conflictos territoriales y territorialidades en disputa: Re-existencias y horizontes societales frente al capital en América Latina. CLACSO.
- Palumbo, M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. 18 (26), 219-240.
- Porto-Gonçalves, C. (2006). Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. En Ceceña, A. (coord.) Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. CLACSO.

Prashad, V. (2019). Estrela Vermelha: Sobre o Terceiro Mundo. Expressão Popular.

Stédile, J. (2020). Experiencias de Reforma Agraria en el mundo. Batalla de Ideas.

Soto, O. (2018). Movimientos sociales y recreación de las luchas rurales: campesinos e indígenas en defensa del territorio. Revista Diálogos en Mercosur. (5) 171-182.

Soto, O. (2020). Educación campesina: las dimensiones pedagógico-políticas en la formación de la CLOC-VC y la UST como experiencia de lucha. Revista Colombiana de Educación, 1 (80) <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11016>

Soto, O. (2021). La Escuela Campesina de Agroecología nació de la lucha, por eso se defiende. <https://iberoamericasocial.com/la-escuela-campesina-de-agroecologia-nacio-de-la-lucha-por-eso-se-defiende/>

Teubal, M. (2020). Globalización, sistemas agroalimentarios y la lucha por la tierra en América Latina (Antología). Universidad Nacional de Quilmes

Tommasino, H., González, M. N., Guedes, E., y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En Tommasino, H. y de Hegedüs, P. (eds.), Extensión: estrategias para la intervención en el medio urbano y rural. CSEAM, Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria.

Zavaleta Mercado, R. (1983). Las masas en noviembre. Editorial Juventud.