



La centralidad de la educación para los movimientos populares latinoamericanos del campo y de la ciudad

The Centrality of Education for Latin American Popular Movements from the Countryside and from the City

Denise Pistilli Rodrigues

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
dpdenisepistilli@gmail.com

Resumen. El objetivo del artículo es aproximar las discusiones levantadas en el campo de la antropología acerca de las poblaciones indígenas y del campesinado a los estudios sobre los movimientos sociales. Asimismo, mostrar cómo la educación entre los movimientos populares latinoamericanos es uno de los principales ejes de organización y de formación política de sujetos de diferentes generaciones que permiten ensayar en el presente la transformación social a la que aspiran.

Las experiencias de los movimientos anti-sistémicos presentadas aquí, sirven para mostrar cómo al mismo tiempo en que el proceso de *desterritorialización* avanza sobre las poblaciones rurales y urbano/periféricas, ocurren sin embargo luchas, construcción de memoria, que resignifican identidades negadas e invisibilizadas a lo largo de la historia del capitalismo y de la modernidad.

Lo presentado aquí es resultado de mi investigación de Maestría en donde he realizado trabajo de campo etnográfico desde el 2018 con un movimiento social de educación popular brasileño de alcance nacional, además de las reflexiones conjuntas y discusiones compartidas con colegas en un seminario del Posgrado a partir de la bibliografía teórico-práctica vista sobre la praxis educativo-política de los movimientos indígenas y campesinos de América Latina.

Palabras clave. desterritorialización rural y urbana, neoliberalismo, educación, territorialidad, identidad.

Abstract. The aim of this article is to approximate the debates raised on the field of anthropology concerning the indigenous people and peasants to the studies about social movements. Also, to show how education among Latin American popular movements is one of the leading organizational axes and of political instruction for actors from different generations that allows them to try to perform in the nowadays the social transformations they aspire.

The experiences of the anti-system movements depicted here are useful to point out how at the same time in which the deterritorialization process advances steadily over the rural and urban/peripheral population, there are struggles, memory construction that resignifies the denied and invisibilized identities given along the history of capitalism and modern times.

The developments presented here are the result of an ongoing research for a Master's degree where I've been doing ethnographic field work since 2018 with a popular education social movement with national reach, besides the reflections and discussions shared with colleagues in a postgraduate seminar based on the theoretical-practical studies about educative-political praxis concerning indigenous people and peasants in Latin America.

Keywords. Urban and rural deterritorialization; neoliberalism; education; territoriality; identity.



Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo
Homens e mulheres se educam entre si, mediatizados pelo mundo
Paulo Freire, 1999

Introducción

En el año en que conmemoramos en todo el mundo el centenario del, considerado por muchos, patrono de la “educación popular”, el tema de la educación que desde hace mucho tiempo viene siendo relegado tanto por la izquierda como por la antropología, se puso nuevamente en destaque. Pese a esto, los movimientos populares latinoamericanos, partiendo de sus praxis político pedagógicas en los territorios donde actúan, han tenido sobre todo desde finales del siglo XX muy presente la centralidad de la educación para los proyectos prefigurativos¹. Dicha noción cuñada por Gramsci y retomada por Ouviaña es usada aquí para referirme a las prácticas político pedagógicas que ensayan en el presente otro proyecto de vida por el cual se lucha (2015, 79). Ejemplo de ello, son las innumerables y diversas iniciativas encabezadas por los movimientos rurales y urbanos en Latino América (y en todo el mundo), que se han enfrentado diariamente contra las políticas neoliberales que dejaron huellas profundas en nuestras poblaciones durante los últimos años.

Sin embargo, como bien describe Palumbo (2016), el carácter disperso de las sistematizaciones realizadas a partir de dichas iniciativas en el ámbito académico, es una muestra de que todavía se trata de un campo relativamente reciente para los investigadores y militantes/activistas latino-americanos. Lo cual habla tanto de un desconocimiento amplio de esas experiencias como de una perspectiva epistemológica predominante que ningunea el trabajo que hacemos junto con los movimientos populares contemporáneos. De ahí que, aunque las producciones colectivas de dichos sujetos no circulen tanto en los espacios académicos como tampoco entre un público más amplio, nos muestra, sin embargo, que el proyecto de vida al cual aspiramos ya está en gestación desde hace bastante tiempo, pues se trata de una utopía que emerge desde la praxis en los territorios en disputa.

Un actor fundamental en Brasil, que ha logrado incorporar a su “repertorio de acción”² (Tilly, C. 1995 en Alonso, A. 2012) parte de las luchas trabadas en los períodos previo a la

¹ Para Gramsci, la revolución lejos de constituirse como un evento futuro, resulta ser un prolongado proceso pedagógico-político de auto-emancipación, no un proceso abrupto e inminente de asalto al cielo estatal. Por eso lejos de constituirse en un evento futuro, debe entenderse en los términos de una transformación integral que comienza hoy y se expresa en todos los planos de la vida (Ouviaña, 2012, 8). Es por ello que los *proyectos prefigurativos* aludidos se refieren a las experiencias contra-hegemónicas ya existentes, que serán brevemente descriptas a continuación, como las *islas autogestionadas* de Zibechi (2008).

² Este concepto fue cuñado por el sociólogo norte americano Charles Tilly para el análisis de los movimientos sociales y sirve para pensar las formas de acción política llevadas a cabo por los movimientos sociales a lo largo de la historia. El *repertorio de acción* es para él conocimiento social sedimentado, además de entendimientos, memorias y acuerdos compartidos, relaciones sociales, significados y relaciones amalgamadas en patrones conocidos y recurrentes. Y lo más importante, a pesar de ser creaciones culturales aprendidas, este *repertorio de acción* compartido no desciende de la filosofía abstracta ni tampoco toma forma únicamente como resultado de la propaganda política, sino que emerge de la lucha (Tilly, C. 1995 en Alonso, A. 2012, 25-26). A pesar de Ouviaña haber diferenciado los teóricos centrados en la “racionalidad” como elemento explicativo de la acción colectiva, de los centrados en la noción de “identidad” (2015, 71-72), entiendo que igualmente el aparato conceptual de Tilly resulta relevante para la comprensión del repertorio compartido por los diferentes movimientos sociales y populares además del modo cómo cada grupo se apropia de ellos y lo actualizan a partir de sus luchas.



dictadura militar, durante la clandestinidad y post régimen militar (Pinto, L. 2018) a sus acciones en el ámbito rural y urbano, es sin lugar a dudas el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Dicho movimiento ha inspirado a otros en materia de pedagogía contra-hegemónica y también a partir de su mística (Zibechi, R. 2008; Martínez, M. y Rosset, P. 2012). Asimismo, la formación de cuadros políticos ha logrado establecer alianzas estratégicas con instituciones escolares y universitarias, así como pasó a divulgar las investigaciones realizadas por intelectuales orgánicos cercanos al movimiento, y de haber abierto espacios para formar a sus propios jóvenes en tecnicaturas ligadas a la agroecología y/o en las universidades públicas (Michi, N. 2010). Ya en el ámbito urbano, viene ganando cada vez más protagonismo hace más de veinte años, las iniciativas derivadas del trabajo de la acción pastoral y del movimiento negro también en las periferias urbanas donde se llevan a cabo proyectos educativos con los jóvenes de los cursillos populares pre-universitarios (Castro, C, 2019).

En la Argentina, por otra parte, el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) que nuclea varias organizaciones de base regional como el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC) (Michi, N. 2010), o la Unión de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) de Mendoza (Soto, O. 2019), han desarrollado proyectos similares tanto en el ámbito rural como urbano.

Otro ejemplo en México es la acción del Movimiento Zapatista (Bartra, A. y Otero, G. 2008; Rosset, P. 2009; Barbosa, L. 2016) que guarda estrecha relación con las iniciativas mencionadas, pero que al mismo tiempo mantiene su particularidad respecto de otras iniciativas anti-sistémicas latino-americanas (Rosset, P. 2009).

Desde lo urbano tenemos experiencias similares en ambos países surgidas en épocas de crisis política, social y económica que ha acentuado las desigualdades sociales a causa de los ajustes estructurales luego de la implementación de las políticas neoliberales. Un ejemplo de ello mencionado por Ouviaña (2015) es el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), movimiento piquetero surgido en el contexto de la “crisis del 2001” en la Argentina que ha logrado expandirse hacia otras provincias del país además de mantener su autonomía relativa con respecto al gobierno de turno.

Para Zibechi (2008, 10-16), estos son ejemplos de “islas autogestionadas” tanto en el campo como en la ciudad que presentan una nueva fortaleza, al tratarse de “territorios de pobreza” resultantes del neoliberalismo. Territorios que dan muestra de las ausencias del poder público en dichos espacios pero que al mismo tiempo destaca la potencia que tienen sus habitantes, sus historias de vida, las relaciones que establecen con su gente y su entorno, además de los lugares por donde transitan y espacios que construyen colectivamente.

Tales experiencias a pesar de preservar su particularidad³, poseen asimismo aspectos comunes respecto al modo como los movimientos populares entienden el proceso de enseñanza/aprendizaje al interior del movimiento, fenómeno que guarda estrecha relación con las discusiones levantadas en el campo de la Antropología de la Educación.

Dos aspectos centrales a ser destacado aquí, que dialogan con la propuesta pedagógica de los movimientos populares latinoamericanos, se debe a los aportes que otros modos de

³ Que se construyen en una tensión permanente con otros sujetos y que permiten establecer nuevas alianzas estratégicas a lo largo del tiempo.



enseñar/aprender tienen en contextos cuya presencia estatal se ha dado de manera tardía o marginal. Me refiero aquí a la inserción de escuelas en las comunidades indígenas, entre las poblaciones campesinas (Tassinari, A. 2009; 2015) y pueblos tradicionales, además de las escuelas periféricas urbanas. Pensar a la institución escolar desde el extrañamiento que dichos pueblos y sujetos tuvieron respecto al modelo de escuela que se ha replicado históricamente en sus territorios, nos ha permitido ver otras tantas formas en que ellos aprenden/enseñan con otros, además del modo cómo producen conocimiento y con qué finalidad lo hacen.

Lo que se desprende de ello es que, cuando hablo de educación aquí, no me refiero a la escuela como único lugar posible en donde se da la práctica pedagógica, sino en relación a la cultura y territorialidad de esos sujetos. Lo que no significa, no obstante, restarle importancia a la escuela, ni a sus profesores, ni tampoco a las luchas trabadas antaño para lograr que la educación hoy sea una responsabilidad del Estado. Sino más bien mostrar que tales procesos de enseñanza y aprendizaje son parte del cotidiano y de los procesos de luchas trabadas en los territorios permanentemente espoliados por el capital. No se trata de “transmisión de conocimiento” como ocurre entre las “pedagogías clásicas” sino de otro modelo de educación pensado desde la realidad de los sujetos en relación unos con otros, sus diferencias y su entorno.

1. Los Otros campesinos e indígenas

Empiezo por una afirmación a mi modo de ver cuestionable hecha por José de Souza Martins (1980) al sostener que el obrero y el campesino pertenecen a “clases sociales” diferentes entre sí porque se deparan con el capital de modos diferentes (Carvalho, H. 2012, 34).

Traigo a colación la discusión levantada por Carvalho acerca de la visión predominante tanto entre progresistas como liberales que sin embargo comparten la misma “hipótesis de la desagregación de los campesinos por el capital” (Carvalho, H. 2012, 11). Aquí las diferentes perspectivas teóricas adoptadas por ambos grupos, asumen, sin embargo, un mismo postulado respecto de la “modernidad” y del “progreso”.

Proceso similar ocurrió en la Antropología desde los llamados evolucionistas del siglo XIX hasta importantes referentes de la antropología moderna como Malinowski⁴ (1922) y Lévi-Strauss⁵ (1958). Autores estos que tuvieron repercusión en los cimientos de la teoría antropológica contemporánea al mismo tiempo en que fueron influenciados por modelos prestados de las ciencias biológicas presentes a lo largo de la historia. Me refiero aquí a la “hipótesis de la supuesta desaparición del tradicional objeto de estudio de la antropología, es decir, las llamadas “sociedades primitivas”.

⁴ Decía Malinowski al inicio de su consagrada obra: “La etnología se encuentra en una situación tristemente cómica, para no decir trágica: en el exacto momento en que comienza a poner en orden sus laboratorios, a crear sus propias herramientas y prepararse para la labor que le corresponde, su objeto de estudio desaparece rápida e inexorablemente. Ahora, en una época en que los métodos y objetivos de la etnología científica parecen haberse delineado, en el cual personas adecuadamente entrenadas para la investigación científica están empezando a emprender viajes a las regiones salvajes y a estudiar sus habitantes, éstos están desapareciendo delante de nuestros ojos” (2018, 47) [Traducción propia].

⁵ Décadas después Lévi-Strauss retoma la idea de Malinowski al decir: “Vemos un fenómeno curioso, el de la Antropología desarrollarse al mismo tiempo en que esas sociedades [dichas “salvajes” o “primitivas”] tienden a desaparecer, o al menos, a perder sus características distintivas” (2008, 368) [Traducción de la autora].



Dicho de manera resumida, para los primeros antropólogos evolucionistas (Morgan, Taylor y Frazer) la “modernidad” era entendida como sinónimo de “progreso social”, cuya historia del desarrollo de la humanidad ocurría de modo unilineal y según los moldes de la teoría de la evolución de las especies de Charles Darwin. En ella, la especie humana “mejor adaptada” en relación a las demás especies, resultado de sucesivos procesos genéticos y adaptativos anteriores; serían las que sobrevivirían a lo largo de la historia, al contrario de lo que iba a ocurrir con los grupos “inferiores” que “naturalmente” desaparecerían. Aquí queda patente cómo la historia del pasado biológico del Hombre, ha servido hasta la actualidad (en épocas de retomada del neodarwinismo social) para justificar el desarrollo cultural futuro de toda la humanidad, siendo este último además un fenómeno único y homogéneo.

Por otra parte, la noción de “cultura” empleada a finales del siglo XIX estaba asociada con la idea de “progreso” proveniente de la analogía entre modelos biológicos e histórico-sociales y cuya popularización del término “evolución” a ella enlazada, fue cuñada por el antropólogo Herbert Spencer (Frazer, J. 2005, 12). De ahí proviene la idea bastante difundida en todo el mundo de “cultura superior” o “cultura inferior” o los “con cultura” versus los “sin cultura”.

Así, el modelo de referencia sobre el desarrollo de la humanidad o la “regla” con la cual medían el estadio de su desarrollo eran las principales civilizaciones europeas, cuna de la filosofía occidental, del cristianismo, de las artes y de la ciencia. De ello se desprende que, cuanto más las poblaciones humanas se acercaban de aquél modelo de civilización, eran clasificadas como “menos bárbaras o salvajes” y cuanto más lejanas estuvieran del mismo, “más bárbaras o salvajes” eran consideradas. Ya en lo que respecta al modo como dichas categorías han sido creadas y reproducidas a lo largo de la historia (modificando el *significante*, pero no el *significado*), Johannes (2013) nos muestra, con fuerte inspiración foucaultiana, cómo el hecho de nombrar a alguien ya es un proceso de poder y dominación que define el otro por su ausencia, como “carente de”, como “inferior a”, próximo de un estadio de barbarismo o salvajería.

Lo dicho hasta aquí sirve para mostrar cómo ese modelo está presente en las hipótesis presentadas anteriormente acerca de la supuesta desaparición tanto del campesinado como de las poblaciones indígenas latino-americanas. Modelo que ha influenciado incluso a Marx en su concepción acerca del campesinado y otros pueblos que no entraron en la “rueda modernizadora de la historia” pero que no por ello fueron aplastados por su “rollo compresor” como bien argumenta uno de los principales líderes indígenas brasileños en la actualidad, Ailton Krenak⁶.

En el artículo de Soto (2018) acerca de los procesos de luchas contemporáneas llevadas a cabo por las poblaciones rurales de la Argentina, muestra cómo el agro en dicho país no sólo logró invisibilizar a las poblaciones indígenas y campesinas de sus territorios con su discurso civilizatorio y a través de la historia oficial; sino que además ha intentado hacer desaparecer a los campesinos transformando a toda su población rural en *farmers* capitalizados. Aquí es interesante ver cómo el uso o no de ciertas categorías teóricas, como la de *campesinos* o *agricultores familiares* abordadas por Marques (2016) tienen implicaciones en la realidad, es decir, también construyen realidades e identidades.

⁶ Ver: Ideias para adiar o fim do mundo (2019) y A vida não é útil (2020).



Retomando la idea anterior acerca de la supuesta división entre poblaciones rurales y urbanas en clases sociales distintas, es interesante pensar cómo el proceso de *desterritorialización* ocurre tanto en el campo como en la ciudad. La “guerra de genocidio contra los pueblos rurales” mencionada por Rosset se da mediante la ocupación de estos territorios para la producción de soja, para la industria forestal, para la producción de biocombustible, para la construcción de megaproyectos (represas, puertos, carreteras, mercado turístico, etc.), para las mega minerías, que producen desalojo y migraciones forzadas hacia los bolsones de pobreza de los centros urbanos, además de producir una agricultura sin campesinos, una pesca sin pescadores y una alimentación sin nutrición (2009, 4-5).

Por otra parte, en los centros urbanos ocurren fenómenos similares de “genocidio contra la población periférica” que son permanente desalojados del lugar donde viven. Aumentando así cada vez más la población *en situación de calle*, sea por la especulación inmobiliaria que pasó a ver, en un determinado momento, posibilidades de capitalizar aquella antigua región, sea por familias que viven lejos de sus trabajos, de las escuelas de sus hijos, de los centros de salud, de los espacios de ocio y recreación, de espacios con actividades culturales y que están allí porque no pueden pagar un alquiler con los bajos sueldos que perciben. Sus bajos sueldos (o ingresos) que disponen gracias al trabajo informal que mayormente realizan, son consumidos en gran medida con alimentación y transporte agravados aún más por una inflación creciente. Esto porque la lógica del *capital* en los centros urbanos obedece a un *doble movimiento*: la *fuerza centrípeta* que concentra en determinados espacios bienes, riquezas y capitales (cultural, económico, tecnológico, etc.), mientras que la *fuerza centrífuga* empuja permanentemente a las poblaciones más pobres para las periferias urbanas, a aquellos que no pueden pagar por esos espacios (Colosso, P. 2019) dado el proceso de *reestructuración* que ocurre luego de la *desterritorialización* (Rosset, P. 2009, 2). A ese mismo proceso pensado en una escala global, David Harvey lo denomina de *acumulación por desposesión*, concepto que explica cómo una minoría rica tras nueva crisis del capital aumente exponencialmente sus riquezas, al mismo tiempo que una mayoría pobre aumente cada vez más el nivel de pobreza y hambruna de las poblaciones en todo el mundo (Rodrigues, D. 2020, 2).

Dicho esto, vale decir que los procesos que ocurren en los ámbitos rural y urbano son distintos, al igual que los procesos histórico-políticos que ocurren en los diferentes países latino-americanos, sin embargo, la naturaleza de dichos procesos tiene orígenes comunes y se relaciona en el presente. Me refiero aquí al capitalismo y también a las historias de luchas llevadas a cabo a lo largo del tiempo por diferentes sujetos subalternos.

Cuando hablamos de la actual etapa del capitalismo, es decir, el *neoliberalismo*, lo estoy entendiendo como:

un régimen de existencia de lo social y un modo del mando político instalado regionalmente a partir de las dictaduras, con la masacre estatal y paraestatal de la insurgencia popular y armada, y consolidado en las décadas siguientes a partir de gruesas reformas estructurales, según la lógica de ajuste de políticas globales (Gago, 2020, 9).

Para la autora, pensar el neoliberalismo “desde abajo” es entender primero que la especificidad del *neoliberalismo* en Latinoamérica respecto de los países centrales es marcada por la violencia. Violencia ejercida sobre todo contra cuerpos feminizados y sobre los territorios, además del intento de reprimir las luchas proletarias, estudiantiles y locales



que marcaron su inicio (Gago, 2020). Asimismo, hablar de la historia del neoliberalismo desde dicha perspectiva es dar cuenta de las dinámicas que resisten a la explotación y desposesión que instalan otro tipo de *racionalidad* y de *subjetividad* (Gago, V. 2014, 14).

En ese sentido la afirmación de “lo popular” de los movimientos latinoamericanos contemporáneos posee un doble registro una vez que “recupera la naturaleza política- y no meramente social de los movimientos pues es parte de la disputa por un proyecto político, social, económico y ecológico al que aspiran”. Además, recoloca la pertinencia de la noción de *clase social* que ahora combinada con otros tipos de subordinaciones y opresiones político-ideológicas y culturales son claves para comprender los fenómenos sociales y transformar la realidad (Svampa, M. en Palumbo, M. 2016, 225).

De ahí que cuando se habla de la cuestión identitaria planteada tanto por la Vía Campesina Internacional (Martínez y Rosset, 2012) como por otros movimientos urbanos de la actualidad, desde la perspectiva adoptada aquí, no me refiero al “multiculturalismo de celebración” que en Brasil ha reforzado la ideología de la democracia racial (Candau, V. en Nogueira, R. 2017, 404), ni al intento asimilacionista que niega la diferencia, o incluso la folclorización que esencializa las diferencias culturales, las descontextualiza y las transforman en ornamentos “tradicionales” y estáticos. Sino más bien entendiendo que lo cultural debe ser debidamente contextualizado y pensado siempre no solo en su relación con cuestiones de clase, sino además de género y étnico-raciales. Pensado desde las relaciones sociales que se tejen entre su población y el territorio.

Es por ello que cuando Soto (2019) habla de los *procesos de creación y recreación de identidades y subjetividades políticas* en clave de resistencia en el sur de Argentina y en el Sur global, tiene que ver justamente con poblaciones indígenas que al contrario de lo que se sostenía desde hace tiempo, no han dejado de existir a pesar de haber perdido gran parte de su territorio, de sus lenguas y de haber tenido sus identidades negadas por siglos. Lo mismo se puede decir respecto de los campesinos, aunque posean diferencias entre sí. Ambos grupos han resistido largamente a diferentes avanzadas del capital en sus tierras y territorios además de haberse reinventado ante todo intento de invisibilización y blanqueamiento de su población. Al igual que la *identidad campesina* o de los pueblos rurales que la Vía Campesina Internacional viene consolidando y para ello, la construcción de memoria de lucha y resistencia es fundamental.

2. Otras pedagogías

Norma Michi en su estudio sobre el MOCASE-VC de Argentina y el MST de Brasil, distingue los procesos pedagógicos en dos tipos, por un lado, están los *espacios-momento de “formación”* y por otro los *espacios-momentos que también forman*. En ambos casos el dispositivo pedagógico por excelencia utilizado largamente por los movimientos populares es la *educación popular* orientada por la noción de *praxis* que parte de la realidad de los sujetos, relativiza la relación entre profesor/alumno y fundamentalmente busca una transformación consciente de la realidad a través de las prácticas colectivas (2010). Lo que distingue un tipo de otro es la intencionalidad de la práctica educativa, una vez que, mientras el primer tipo se refiere a los talleres, encuentros y eventos organizados por los grupos con el propósito de fortalecer política y organizativamente el movimiento; el segundo tipo hace referencia a los intercambios cotidianos que se dan entre los productores y otras



organizaciones que si bien no tienen el propósito principal de crear espacios específicos para el aprendizaje, es sobre todo allí donde un modo genuino de enseñanza/aprendizaje ocurre.

De ahí que en el primer caso las asambleas o “círculos” (Rodrigues, D. 2020) sean algo recurrente en dichos espacios donde la participación, el diálogo, la planificación, acción y reflexión conjunta sobre las actividades del grupo aparecen como ejes vertebradores de la organización política y sus acciones colectivas. El trabajo de síntesis ocurre como un trabajo de trenzado circular: se levantan determinadas cuestiones, discuten largamente sobre ellas, surgen nudos problemáticos hasta que al final de la asamblea hacen el esfuerzo de ir “redondeando la discusión”, de ir “tendiendo puentes” entre todo lo planteado en el grupo. Cuánto mayor la participación de los presentes, más se verán reflejadas las ideas de los participantes y menos estará la del mediador o coordinador del grupo. No todos son buenos haciendo el trabajo de síntesis, una vez que ello requiere una gran capacidad de escucha de los otros (independiente de concordar o discordar con lo que está siendo dicho), de argumentación, de convencimiento, etc. y por ende es una tarea que suele quedar a cargo de alguien que ocupa espacios de liderazgo en las organizaciones. Sin embargo, como las discusiones en los grupos también ocurren a partir de una lógica circular que parte de grupos menores para llegar a instancias mayores de discusión, se producen sucesivas síntesis de las síntesis que, en otras instancias de decisión, en escalas más amplias del movimiento, hace con que haya mayor identificación y familiaridad de los participantes con las deliberaciones que ocurren en otras escalas.

Barbosa en la misma línea de Michi y de las discusiones levantadas por la Antropología de la Educación, menciona las diferentes pedagogías llevadas a cabo entre los zapatistas de México denominada como la “Pedagogía de la Milpa”, la “Pedagogía del Movimiento” en el MST y la “Pedagogía Campesina Agroecológica” practicada por la Vía Campesina Internacional. En todas esas *otras pedagogías*, el sentido de la educación va más allá de la escuela, es decir que los aprendizajes de los sujetos ocurren en el conjunto de actividades que componen la agenda política de dichas organizaciones, como en las marchas, los encuentros, los Congresos, las ocupaciones de tierras (para el caso del MST), etc. (2016, 69).

Por otra parte, en lo que respecta a los logros del MST y la lucha que han hecho para que sus hijos pudieran alfabetizarse tras cada ocupación de tierra que hacían, Barbosa y Rosset (2017) plantean la distinción entre la *educación rural* y la *educación del campo*, esta última defendida por el MST.

Para los autores:

Mientras que la primera legitima una lógica de la ciudad que se consolida como racionalidad en detrimento del campo y reafirma la dicotomía campo/ciudad, la *educación del campo* se reivindica como una educación construida desde del campo y en el campo. Tratase de un abordaje teórico-epistémico y político que fundamenta la necesidad de otra educación, otra escuela, otra pedagogía que traiga en su constitución la *identidad campesina* que esté vinculada a los procesos de fortalecimiento sociocultural y político en el campo. (Barbosa, L. y Roset, P. 2017, 36)

La *educación del campo* es además un intento de disputar políticas educativas para formar a los jóvenes desde la educación básica hasta la universidad para permanecer allí, para contener las migraciones hacia la ciudad, para incorporar a las nuevas generaciones en la lucha contra “el campo sin campesinos” y las “escuelas sin alumnos”.



3. Consideraciones Finales

Lo que busqué presentar aquí fueron algunas discusiones que han sido realizadas en diferentes campos disciplinares pero que no siempre son abordadas de manera articuladas en relación al mismo fenómeno. Una de esas discusiones fue justamente pensar en cómo la propia hipótesis del desaparecimiento del campesinado para pensar principalmente el fenómeno europeo, ha sido fuertemente influenciada por la teoría evolucionista de finales del siglo XIX y principios del XX. Dicho modelo, surgido entre las Ciencias Naturales ha tenido repercusión además en los antropólogos del siglo XIX y XX al pensar a su tradicional “objeto de estudio”, las llamadas “sociedades primitivas” ubicadas fuera de Europa.

Otra discusión levantada se refiere a la relación entre campesinos e indígenas, una vez que existen diferencias importantes a tenerlas en cuenta cuando trabajamos con dichas poblaciones de acuerdo al país o región donde esté el investigador, pero que mismo reconociendo la gran diversidad en que tales fenómenos se pueden presentar, aun así, es posible encontrar algunos patrones que se repiten a partir de aspectos estructurales comunes.

Otro punto abordado fue la clásica dicotomía que se sigue reforzando incluso entre quienes estudian los movimientos populares latinoamericanos, es decir la división entre *campo* y *ciudad*. Pues de nada sirve oponer un tipo de racionalidad a otra y seguir manteniendo la misma polarización, solo que, con signo contrario, sino entiendo ser necesario ver cómo las poblaciones rurales y urbanas pueden contribuir (cada una a su manera) para los *proyectos prefigurativos* que queremos y que venimos construyendo HOY como un proyecto político, social, económico y ecológico de múltiples dimensiones que exceden a la problemática de *clase*. Pues, como traté de mostrar a lo largo del texto, el proceso de *desterritorialización* causado por las políticas neoliberales crea tanto guerras de genocidio contra pueblos rurales como contra las poblaciones periféricas de los centros urbanos. A pesar de distintos, lo que hay en común entre los sectores populares del campo y de la ciudad es el modo como ellos han sido permanentemente espoliados y desalojados de sus territorios, muchas veces arrinconados y/o empujados para las periferias de las grandes ciudades.

De ahí que presentar las diversas experiencias de lucha y resistencia puestas en marcha frente a las políticas neoliberales implementadas en los países latinoamericanos sobre todo desde finales del siglo XX, es un modo de recordar que, aunque la lucha de los subalternos se presente siempre desde condiciones muy desiguales, ellos siguen construyendo memoria y perpetuando el legado de otros luchadores que los antecedieron a lo largo de la historia del capitalismo y de la modernidad.

Es por ello que, en dicho contexto la educación, entendida en su sentido más amplio y también restringido, pasó a ser un campo de disputa sobre el cual los movimientos populares han entendido como central para llevar a cabo sus luchas, en la formación de sus niños, jóvenes y adultos además de ser un medio para reforzar las identidades (campesinas, indígenas, periféricas, etc.) que han sido históricamente invisibilizadas y actualmente puestas en tela de juicio por los sujetos contra-hegemónicos. Pensar la educación desde el extrañamiento sentido por los pueblos que quedaron al margen de las políticas del Estado moderno es una buena manera de problematizar el lugar de la educación cuando lo escolar e institucional dejan de estar en primer plano. Dicho esto, las nociones de *cultura* y de



identidad utilizadas aquí no son reliquias de pueblos “en inexorable desaparición” como decía Malinowski sino memoria viva y en constante movimiento, y se refieren tanto al modo como ellos viven en sus territorios en pugna, como al modo como piensan, se perciben a sí y a los otros, enseñan/aprenden, construyen nuevas realidades en el presente resignificando así sus identidades.

Referencias

- Alonso, Ângela. 2012. Repertório, segundo Charles Tilly: História de um conceito. Sociologia & Antropologia 2. <https://www.scielo.br/j/sant/a/vfhGhRrJCdbfGvvV3GG9wDJ/abstract/?lang=pt>
- Bartra, Armando y Otero, Gerardo. 2008. Movimientos indígenas, campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la reforma agraria. En Recuperando la tierra. El resurgimiento de los movimientos rurales en África, Asia y América Latina. Compilado por San Moyo y Paris Yeros Argentina: Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100713084250/18BarOt.pdf>
- Barbosa, Lía. 2016. Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. De Raíz Diversa, 3. <http://revistas.unam.mx/index.php/deraizdiversa/article/view/58425>
- Barbosa, Lia y Rosset, Peter. 2017. Movimentos Sociais e educação do campo: aprendizagens de um percurso histórico. Práxis Educacional, 26.
- Carvalho, Horácio Martins. 2012. O campesinado contemporâneo como modo de produção e como classe social. En A questão agrária no Brasil. Compilado por: João Stedile. São Paulo: Expressão Popular.
- Castro, Alexandre. 2019. Cursinhos alternativos e populares: geografias das lutas. Curitiba: Appris.
- Colosso, Paolo. 2019. Disputas pelo direito à cidade: outros personagens em cena (Tesis doctoral, Universidade de São Paulo).
- Freire, Paulo. 1997. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Frazer, James [1908]. O escopo da Antropologia Social En Evolucionismo Cultural (2005) Compilado por Celso Castro Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gago, Verónica. 2020. Lecturas sobre el feminismo y el neoliberalismo. Nueva Sociedad, 290. <https://nuso.org/articulo/lecturas-sobre-feminismo-y-neoliberalismo/>
- Gago, Verónica. 2014. La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular. Buenos Aires: Tintalimón.
- Johanes, Fabian. 2013. O Tempo e o Outro emergente En O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lévi-Strauss, Claude [1958] 2008. Antropologia Estrutural. São Paulo: Cosac Naify.



- Marques, Marta Inês Medeiros. 2008. A atualidade do uso do conceito de camponês. NERA, 12.
- Malinowski, Bronislaw. [1922] 2018. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato e empreendimento das aventuras dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Ubu.
- Martínez, Maria Elena y Rosset, Peter M. 2012. Del conflicto de modelos para el mundo rural, emerge la Vía Campesina como movimiento social transnacional. El Otro Derecho, 44.
- Michi, Norma. 2010. El MOCASE y la Educación En Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago de Estero. Buenos Aires: El Colectivo.
- Nogueira, Renato. 2017 Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. Magistro, 15.
- Ouviña, Hernán. 2015. Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad. Polifonías de Educación, 7. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20-Ouvi%C3%B1a.pdf>
- Ouviña, Hernán. 2012. Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. Revista OSERA. Instituto Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Palumbo, María Mercedes. 2016. Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 26. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/4373
- Pinto, Lucas Henrique. 2018. Movimientos sociales populares frente al Tercer Sector: estudio comparado de organizaciones campesinas de Brasil, Argentina y México. Letras Verdes, 23. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/letrasverdes/article/view/2735>
- Rodrigues, Denise Pistilli. 2020. Etnografía y Educación Popular en tiempos de crisis. Paper presentado en las IX Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos, 12 al 14 de agosto en Buenos Aires, Argentina. <https://publicaciones.ides.org.ar/acta/etnografia-educacion-popular-tiempos-crisis>
- Rosset, Peter. 2009. La guerra por la Tierra y el Territorio. NERA.
- Soto, Oscar. 2019. Re-existencias y lucha política en América Latina: un registro de las temporalidades campesino/indígena desde el Sur Global. Ciencia Política, 28. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/79080>
- Soto, Oscar. 2018. Movimientos sociales y recreación de las luchas rurales: campesinos e indígenas en defensa del territorio. Diálogos en Mercosur, 5.
- Tassinari, Antonella. 2015. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem das crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. Horizontes Antropológicos, 44. <https://www.scielo.br/j/ha/a/BpSTPLnKOSXmt3jJWt8LskB/abstract/?lang=pt>
- Tassinari, Antonella. 2009. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. Paper presentado en el 33° Encontro Anual da



ANPOCS. <https://www.anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file>

Zibechi, Raúl. 2008. Dibujando fuera de los márgenes ¿Movimientos sociales o sociedad en movimiento? Entrevista de Susana Nuin a Raúl Zibechi. Buenos Aires: La Crujía.