

ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA PARA UNA EDUCACIÓN DEL CAMPO: UNA PROPUESTA REALIZADA EN ASENTAMIENTOS DEL MOVIMIENTO DE TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA – MST DE BRASIL¹

Leandro Marcelo Cisneros*

leo_cis@yahoo.com.br

Introducción

Este trabajo describe, analiza y reflexiona sobre una escuela que nace como reivindicación de un importante movimiento social en América Latina, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST), entendiéndola como respuesta de éste y de algunos sectores de la universidad pública federal en la lucha política por acceso a educación. Con este texto, pretendo sumarme a los diálogos y debates sobre esta realidad, presentando otras voces dentro de las investigaciones académicas, estimulando el desarrollo del pensamiento desde la particularidad de nuestro lugar de enunciación (local y regional), para contribuir – como docente y estudiante – con la producción de estudios y análisis sobre esta problemática, claramente latinoamericana.

Es en ese sentido que me interesa publicar sobre esta experiencia brasileña en Argentina, para poder establecer diálogos fértiles con múltiples voces del quehacer social, político y cultural que no son habitualmente incorporadas a las producciones académicas y, así, colaborar para instalar un discurso crítico latinoamericano en el marco regional, otorgándole mayor visibilidad a la producción local. Especialmente ésta, que da atención a los movimientos sociales de la región y que los considera a partir de su constitución como

¹ Este artículo es una versión revisada de otro semejante publicado en portugués en Brasil.

* Doctorando del Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Becario CAPES (2010-2013) y CNPq (2013-2014). Profesor de Filosofía en la propuesta de EJA-Médio, PRONERA/UFSC – MST/SC (2010-2012).

sujetos políticos y siendo uno de los fenómenos sociales y políticos más novedosos y complejos en la historia reciente de Latinoamérica.

La perspectiva aquí desarrollada se caracteriza por buscar entender que dicha novedad será comprendida de una manera más fecunda, si los procesos analizados prestan atención y no desprecian las vías posibilitadas por intersticios, rajaduras, lagunas, impases, fronteras o rupturas de los proyectos de emancipación de sujetos latinoamericanos. Esa es la perspectiva en que nació esa propuesta de escuela y el diseño de la disciplina de Filosofía.

Este trabajo analiza mínimamente una propuesta de Enseñanza de Filosofía del campo, dentro de un proyecto de escuela secundaria realizado por el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), con sede en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) dentro de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en colaboración con el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) del estado de Santa Catarina (SC). El proyecto denominado Educación de Jóvenes y Adultos del Campo – Enseñanza Secundaria, tuvo inicio en julio de 2010 y se destina a las/os campesinas/os del interior del estado³. El proyecto encerró en diciembre de 2012, superando la carga horaria exigida por ley⁴, cuando las/os educandas/os concluyeron la Escuela Secundaria, acreditada por el Colegio de Aplicación/UFSC⁵.

Se trata de una propuesta que escapa de los moldes regulares tradicionales de enseñanza, tanto por el contexto, los actores y agentes socio-políticos que la impulsan; por las condiciones materiales e institucionales en que se desarrolla y por las intencionalidades involucradas. Eso justifica este ensayo de cruzar diferentes miradas disciplinarias. Puntualmente, para este texto es la sociología política, la filosofía política y la ética las que me sirven de apoyo para articular argumentos y reflexiones relativas a la relación entre educación y política;

³Municipios de Abelardo Luz, Catanduvas y Campos Novos (centro y extremo oeste del estado).

⁴A Resolución nº 3/2010 de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación, Art. 4º, III, establece "Con respecto a la duración de los cursos presenciales de EJA [...] para la Enseñanza Secundaria, una duración mínima de 1.200 (mil doscientas) horas" (Brasil, Ministerio de Educación, 15.6.2010).

⁵ Escuela dependiente de la Universidad Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

enseñanza de filosofía y ejercicio del pensamiento filosófico y sobre el contenido emancipador de esas prácticas.

Comienzo con la descripción de la propuesta curricular de esta escuela del campo, destinada a campesinas/os del MST/SC .El análisis político-pedagógico de la propuesta iniciará destacando algunos elementos generales del referido proyecto, para después adentrar en algunas particularidades relacionadas a la disciplina de Filosofía. Finalmente, algunas consideraciones y reflexiones, sin ninguna intención de cerrar o agotar la discusión sobre los tópicos mencionados. Aquí cabe destacar que este análisis no se orienta a partir de la acostumbrada polarización campo-ciudad, pues mi interés es el de explorar las potencialidades de una escuela que se propone como diferente, cuestionando la institución escuela, con miras a una política emancipadora.

Una propuesta de Enseñanza de Filosofía dentro del proyecto Educación de Jóvenes y Adultos del Campo – Enseñanza Secundaria del PRONERA/UFSC–MST/SC.

El proyecto Educación de Jóvenes y Adultos del Campo – Enseñanza Secundaria se articula como propuesta política y pedagógico-didáctica a partir de la perspectiva de la pedagogía de la alternancia⁶, que consiste en organizar los tiempos educativos entiempos–escuela y tiempo–comunidad. El primero es el

⁶La pedagogía de la alternancia surgió en Francia en 1935, organizada como una propuesta educativa de un conjunto de familias campesinas que buscaban una forma diferente de educación para sus hijos y que tuviese tiempos educativos en conformidad con los tiempos productivos del campo, garantizando la permanencia de los niños y jóvenes en las escuelas del campo. Al mismo tiempo, consistía en una propuesta de gestión compartida entre las familias, organizando una metodología pedagógica de la alternancia, o sea, alternando períodos de formación en la escuela, en la familia y en la comunidad. Las primeras experiencias adoptaron el nombre de Maison Familiale Rurale. En Brasil, tales experiencias fueron traducidas como Casa Familiar Rural y Escuelas Familia Agrícola – EFAs. Para más informaciones acerca de la propuesta pedagógica y teórica, el libro Educação no contexto do semi-árido brasileiro de Künster y Mattos de 2007 reúne artículos acerca de experiencias brasileiras con la propuesta de la pedagogía de la alternancia. Cfr. Cisneros, L.y Pinheiro Barbosa, L(2011),“Educação no Campo e o ensino de Filosofia: relato de uma experiência em assentamentos do MST no interior de Santa Catarina”, conferencia en el I Colóquio Nacional de Ensino de Filosofia. O que queremos com o filosofar na Educação Básica? Universidad Federal de Bahia, Salvador, Bahia, Brasil, de 1º a 03 de diciembre de 2011.

tiempo en que son realizadas las actividades pedagógicas presenciales, con la participación de todas/os las/os educandas/os acompañadas/os del/de la educador/a y becaria/o⁷ en las sedes de los asentamientos del MST, organizadas y acondicionadas para tal fin, denominados polos. Esas actividades se distribuyen en etapas (diez en total)⁸, que consisten en períodos de quince a veinte días en que las/os estudiantes tienen clases de todas las disciplinas contempladas en el Plan de Estudios. En el tiempo-comunidad, las/os educandas/os reciben actividades y tareas organizadas por las/os educadoras/es para realizar estudios en sus comunidades, articulando los contenidos a la vivencia de sus praxis política como agricultoras/es y militantes del MST, profundizando las reflexiones sobre lo trabajado en el tiempo-escuela.

Tal propuesta pedagógica expresa la resistencia de esas/os campesinas/os a la actual estructura agraria y al latifundio del saber⁹, reclamando por el acceso a educación, pero sin abandonar el campo, que es su espacio de producción del sustento diario y de construcción de su subjetividad, su sociabilidad, constituyéndose como sujetos políticos – individuales y colectivos – y construyendo críticamente su pertenencia al Estado Brasileiro como ciudadanos del campo. Por lo tanto, esa lucha no es apenas por el mero acceso formal a instituciones de educación pública, sino por la cualidad de esa enseñanza, exigiendo una atención diferenciada, considerando sus características y necesidades peculiares. Eso significa la defensa de una propuesta político-pedagógica, de un currículo, cuyos contenidos tengan relación directa con las especificidades del campo y de la vida de las/os campesinas/os. De todas maneras, eso no significa desconsiderar o negar sea conocer otras realidades (la de la ciudad, por ejemplo), pues no se trata de establecer lo rural como única realidad relevante, pero sí como la que merece un foco especial para esas/os estudiantes-militantes.

⁷ Estudiantes de cursos de grado, que colaboran como apoyo administrativo y pedagógico.

⁸ La primera fue preparatoria, a partir de contenidos generales de la Enseñanza Primaria, por eso la disciplina de Filosofía inició a partir da segunda, completando nueve etapas.

⁹ Esa expresión es una categoría de análisis político propuesta y usada por el MST.

Las/os participantes son campesinas/os que se identifican con los principios y objetivos de la lucha política del MST – militantes o simpatizantes –, acampadas/os y/o asentadas/os en territorios ocupados por la lucha del Movimiento. Como sucede en la mayoría de las propuestas de EJA, son personas que llegan a la escuela con las frustraciones habituales, como consecuencia de las variadas experiencias traumáticas que les limitaron el acceso a la red de educación pública regular. Esto se debe tanto a las propias dificultades cognoscitivas o de orden socio-económicas de los sujetos, como a la falta de compromiso político de parte del Estado (municipal y/o provincial), para elaborar estrategias educativas que les permita mantenerse en la escuela.

Dentro de esa realidad, que no es exclusiva de regiones rurales, debemos destacar otros tres factores que contribuyen de manera específica con ese cuadro desalentador para los procesos educativos: primeramente, el hecho de ser habitantes de áreas rurales, que deben trasladarse hasta la ciudad para frecuentar la escuela, con todas las dificultades prácticas y logísticas que eso acarrea (largas distancias, caminos en condiciones precarias, insuficiencia de transporte público¹⁰). Esto, no en pocas situaciones es motivo de discriminación¹¹ dentro de la escuela. Por otro lado, el hecho de ser estudiantes de familias vinculadas políticamente al MST, en la mayoría de los casos eso también es motivo de serias discriminaciones, no sólo por parte de otras/os estudiantes, como también por parte de los adultos – inclusive profesoras/es y autoridades de la institución. Finalmente, cuando las/os estudiantes de zonas rurales, a pesar de todo eso, no desistieron de la escuela, todavía deben enfrentar una situación que es frecuente en muchas otras escuelas, a saber: las dificultades de tener que aprender contenidos abstractos, sin relaciones directas y/o explícitas con sus realidades cotidianas.

¹⁰ En relación al transporte público, vale destacar eso de insuficiente, pues no es que no haya, sólo que además de no siempre ser adecuado, en días de lluvia, los caminos de tierra quedan intransitables y el ómnibus simplemente no pasa. Entonces, las/os estudiantes no van para la escuela o tienen que salir a pie, mojándose y ensuciándose por caminos llenos de barro. Sin mencionarla demora y el cansancio extras que eso implica.

¹¹ Son las/os del campo.

La experiencia aquí abordada se desarrolla con tres grupos, distribuidos en tres polos (sedes de la escuela), localizadas dentro de asentamientos en los municipios de Campos Novos, Catanduvas y Abelardo Luz, en espacios adecuados y acondicionados ad hoc, para funcionar con salón de clases, biblioteca, comedor colectivo, baños, espacios para descanso y cuartos para hospedar a aquellas/os que no son de ese asentamiento.

En el tiempo-comunidad, estudiantes de otros asentamientos o campamentos van hasta el polo correspondiente, a donde son alojados, para participar de las clases durante toda la etapa, que se desarrollan en jornadas de diez horas-reloj, haciendo intervalos sólo para meriendas, almuerzo y cena. Son jornadas intensivas, a lo largo de las cuales cada disciplina ocupa diez o catorce horas, dependiendo de la disciplina. Por ejemplo, tanto Filosofía como Sociología cuentan con diez horas-reloj presenciales por etapa.

La carga horaria total se distribuye en horas presenciales que componen cada etapa, propiamente, denominado tiempo-escuela, sumando poco más de 1600 horas-cátedra y, por otro lado, en horas no presenciales para la realización de actividades en los períodos entre una etapa y otra, sumando 480 horas-cátedra, que se llaman de tiempo-comunidad, en el que desarrollan ejercicios en la propia comunidad, a partir de su realidad cotidiana. El curso totaliza poco más de 2080 horas-cátedra (1560 horas-reloj)¹², y la disciplina de Filosofía comprende 120 horas-cátedra presenciales. Es interesante considerar que el Colegio de Aplicación, en su modalidad regular, en dos años ofrece cerca de 144 horas-cátedra presenciales.

El proyecto curricular se articula a partir de la matriz pedagógica-epistemológica-política de los complejos de estudio, pensados a partir de la perspectiva de la escuela única del trabajo¹³, desarrollada en la experiencia de

¹²La legislación citada no especifica si son cátedra o reloj, pero recuerdo que exige un total de 1.200 horas. Es decir, en cualquiera de los cálculos, esta propuesta supera ese mínimo exigido.

¹³Pistrak, M. (Org.) (2009), *A escola-comuna*, traducción de Luiz Carlos de Freitas y Alexandra Marenich, Expressão Popular, São Paulo, Brasil.

la Escuela-Comuna que tuvo lugar en Rusia, entre los años 1917 y 1929¹⁴. Esa matriz teórico-práctica fue presentada por la coordinación del PRONERA/UFSC al conjunto de profesoras/es de la EJA y a las coordinaciones educativas del MST/SC. Esos lineamientos pedagógico-políticos también han sido estudiados y debatidos en reuniones colectivas del equipo pedagógico, para articular un proceso gradual de construcción del currículo de esa escuela del campo.

Para tal fin, fueron necesarios materiales provenientes de tres fuentes diferentes, a saber: primeramente, informaciones relativas a la realidad material concreta tanto de las/os educandas/os, sus asentamientos o campamentos, como de las sedes de la escuela, organizadas a partir de los inventarios, que son cuestionarios propuestos por la coordinación del PRONERA/UFSC, pero completados por las/os propias/os educandas/os. Por otro lado, cada disciplina presentó una propuesta de Contenidos que, según los consensos regulares dentro de cada área específica de conocimiento y la perspectiva teórica de cada educador/a, son los que deberían ser contemplados mínimamente en la totalidad del curso. Por último, la coordinación presentó los principios formativos de la escuela. Éstos no son apenas objetivos para los aprendizajes de contenidos disciplinares formales, pues también son ejes organizadores para toda actividad formativa, no limitadas sólo a las clases dentro del aula. Esos principios orientan tanto la apropiación de contenidos formales y habilidades prácticas propias de cada área de saber, como la organización política de los grupos de estudiantes y del curso en general. Eso acontece dentro de una perspectiva de reflexión ética sobre el actuar propio y de los demás agentes sociales, buscando el desarrollo de una consciencia crítica de la realidad local, nacional y mundial, en las cuales puedan localizar al MST y su lucha por tierra, trabajo, alimento, educación, vivienda, o sea, por una vida digna.

Esos tres tipos de materiales (inventarios de la realidad, planes de estudios y principios formativos) son articulados colectivamente para elaborar los

¹⁴Propuesta ésta que fue estudiada y recuperada por el Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, para pensar alternativas de educación posibles en Brasil. Él es profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) – São Paulo – Brasil.

complejos de estudio¹⁵ que serán punto de partida para cada disciplina en cada etapa, dando cohesión a las prácticas educativas y a los contenidos de todas ellas, considerando de forma directa y voluntaria la realidad específica cotidiana de las/os educandas/os. Eso ha dado lugar al entrecruzamientos multidisciplinarios entre las áreas de conocimiento formalmente sistematizadas, tanto para aprender la realidad material concreta, como para ofrecer respuestas a las expectativas de las/os educandas/os. Esto, tanto para atender a sus demandas particulares por una formación no reproductora de abstracciones científicas, como para auxiliar en la formación de ellas/os como sujetos políticos, que disputan ideológicamente la concepción hegemónica de educación y, específicamente, de Educación del Campo, entendidas como espacios estratégicos de definición de la política.

En general, en esta propuesta, los contenidos curriculares de Filosofía responden a dos intencionalidades: desarrollar conjuntamente ejercicios de pensamiento reflexivos y críticos que colaboren para el desarrollo de un pensamiento autónomo y, también, que las/os educandas/os puedan apreciar un recorrido por algunas de las áreas específicas de la Filosofía, tomando contacto con literatura clásica y contemporánea. Las áreas escogidas fueron ontología, antropología filosófica, filosofía política y ética. Ambas intencionalidades están atravesadas tanto por la vieja máxima kantiana de que “antes que enseñar Filosofía, lo que podemos hacer es enseñar a filosofar”, como también por la convicción de que una propuesta como ésta explicita la inconsistencia de la tradicional división entre el locus de la producción de saber y el de la reproducción del mismo, siendo generalmente reservado el primero para la universidad – y ni siquiera todas– y el segundo para la escuela.

Hasta aquí, cuestiones generales de esta escuela y de la disciplina de Filosofía dentro de ella. A seguir, algunas consideraciones que de ellas se desprenden.

¹⁵Simplificadamente, ellos son categorías a través de las cuales son identificadas ‘porciones de la realidad’ de esas/os educandas/os. Dos ejemplos son: soberanía alimenticia y asentamiento.

Filosofar y Aprender—Enseñar a Filosofar con campesinos del MST/SC

Un primer aspecto que llama la atención sobre esta propuesta es su definición dentro de la perspectiva de la Educación del Campo. Hablar de una escuela del campo no se limita a la circunstancia de estar localizada en áreas rurales. Sin duda alguna, ese es el determinante objetivo más importante, o sea, la existencia de contingentes de ciudadanos que no viven en ciudades y que también desean tener acceso a procesos formativos regulares y sistemáticos, sin desconsiderar sus necesidades específicas (tiempos diferenciados, atención de tareas de agricultura y/o ganadería, etc.), además de las especificidades consecuentes de construir una identidad del campo.

Este es el desafío propuesto por la EJA del PRONERA/UFSC y el MST/SC, esto es, el de pensar una escuela que se adecue a esa realidad y atienda a esas exigencias, de por sí, plenas de derecho y justicia. Es más, en sentido más radical, esa alternativa pedagógica del campo, como dice Freitas¹⁶, osa repensar la forma-escuela, lo que significa repensar el conjunto total de las relaciones, especialmente las relaciones de poder que se entrecruzan y tejen la compleja trama de un currículo escolar, para redefinir y resignificar cuál es el sentido y el valor de esos contenidos disciplinarios formales – teóricos y prácticos – para la vida de esos sujetos – individuales y colectivos.

El estímulo para esta redefinición de la escuela y de su sentido social es el de construir, a contrapelo de la tendencia hegemónica dominante, una escuela cuya finalidad sea la promoción de espacios y prácticas emancipadores que sean contestatarios de la dominación impuesta tanto por el latifundio de la tierra, como por el latifundio del saber. Esta metáfora puede entenderse como articulación de otras tramas de relaciones de poder, resistiendo a las economías de poder hegemónicas que fijan de manera unilateral esa circulación y administración del poder, esclerosándolas en estados de dominación¹⁷.

¹⁶Freitas, L. C. de (17.03.2011), Seminario organizado por el Núcleo Transformação do Mundo do Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC.

¹⁷Foucault, M. (1984), "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad", en Foucault, M. (1984), *Hermenéutica del sujeto*, Ed. La Piqueta, Madrid. Entrevista con Michel

Esa resistencia se explicita tanto en el plano material y práctico, como en el de las ideas y de las economías de verdad¹⁸. La lucha es tanto por el acceso a los conocimientos que permitan una mejor y más eficiente relación con la naturaleza y el medio social, para dar cuenta de las necesidades materiales de la existencia, como también para cuestionar y reconfigurar las complejas tramas del continuo saber–poder–verdad. Así, se establece una disputa frontal sobre lo que se entiende por campo, educación, política y cultura, confrontando no sólo al Estado, sino también a la sociedad civil, especialmente a los sectores interesados en mantener su situación de privilegio económico y político.

Por eso, esta propuesta es asumida por sus agentes a partir de su carácter explícitamente político¹⁹, además del pedagógico. Y este es el segundo aspecto sobre el cual me gustaría llamar la atención, aclarando que aquí la política es entendida no apenas dentro de los límites de relaciones burocrático–administrativas de un complejo aparato como el Estado, sino como la conformación de un campo de fuerzas dispuesto a definir una arena en la cual se disputan sentidos, significados y consecuencias de decisiones y acciones concretas y sus repercusiones para las vidas de ciudadanos. En ese sentido, no entiendo la política como mero método o arreglo institucional para la toma de decisiones, tornándola apenas una disputa electoral entre elites para tener acceso al monopolio del aparato público para el ‘legítimo’ ejercicio de la

Foucault realizada por Raúl Fomet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984; publicada por la revista Concordia N° 6; pp.99-116. Disponible en: <<http://www.scribd.com/doc/30828120/Michel-Foucault-La-Etica-Del-Cuidado-de-Uno-Mismo>>.

¹⁸ A partir de Foucault, entiendo que la verdad no existe fuera de o sin poder, ya que ella es producida gracias a múltiples coerciones, imposiciones y produciendo efectos reglamentados de poder. Cada sociedad construye su propio régimen de verdad, su política general de verdad, o sea, establece los tipos de discurso, los mecanismos e instancias que permitan dirimir entre enunciados verdaderos o falsos, los tipos de punición, las técnicas y los procedimientos valorizados para la obtención de la verdad y el estatuto de aquellos a los que se encomienda juzgar lo que funciona como verdadero. Foucault, M. (1992), *Microfísica del poder*, traducción de Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría. 3ª ed., Las Ediciones de la Piqueta; Madrid, p. 187.

¹⁹En este sentido, la concepción sobre política no se orienta tanto por los conceptos modernos de universales y ciudadano del mundo, sino que me aproximo más a las ideas de identidades metaestables, valorizando lo particular y su contingencia, pero cuestionando el absolutismo de los particularismos, permitiéndome pensar en universales impuros y la polémica, dentro de comunidades escindidas. Cfr. Arditi, B. (2010), *La política en los bordes del liberalismo. Diferencia, populismo, revolución, emancipación*, ed. Gedisa, México, pp. 29-99.

dominación²⁰. Eso limitaría los ciudadanos a un mero electorado que apenas autoriza el uso de las atribuciones estatales al partido A o B, y nada más. Ese entendimiento no es concordante con el de esta propuesta, en la cual la ciudadanía se presupone más como una agencia, por tratarse de un “proceso de subjetivación, que presupone la polémica y la desclasificación”²¹, y no apenas el atributo formal de ser sujetos de derecho²².

Así, esa disputa por los sentidos y significados ocurre en el plano retórico y en el de las prácticas, razón por la cual la política democrática no es comprendida como gestión o gerenciamiento, ni como una salvífica “redención secular”²³, sino que es vivida por esas/os campesinas/os en la propia piel, sin red de seguridad para contener las consecuencias indeseables, asumiendo el riesgo de los posicionamientos en el más claro sentido agónico del término lucha. En cada acción encarada concretamente es la propia vida de esas/os Sin Tierra la que está en jaque²⁴, no siendo así de parte de otros actores políticos, como el Estado, los partidos políticos o los empresarios. Para las/os Trabajadoras/es Rurales Sin Tierra se trata de la conquista, construcción y ejercicio de la libertad. Considero importante que reflexionemos sobre la importancia de un modo de hacer política que coloca la propia vida en juego.

Por los elementos aquí destacados, me arriesgo a afirmar que una propuesta, como la de esta escuela, es un espacio de prácticas no apenas para relaciones de enseñanza y aprendizaje de valiosos conocimientos acumulados a lo largo de

²⁰ Como Dahl y Schumpeter proponen. Ver Dahl, R. (1989), “Democratización y oposición pública”, en Dahl, R. (1990), La poliarquía. Participación y oposición, Tecnos, Madrid. Ver también Schumpeter, J. (1984), “A doutrina clássica da democracia”, en Schumpeter, J., Capitalismo, socialismo e democracia, Zahar, Rio de Janeiro.

²¹ Arditi B., Idem, p. 226.

²² Ver Habermas, J. (1995), “Três modelos normativos de democracia”, Revista Lua Nova, Cedec, N° 36; pp. 39-53. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451995000200003&script=sci_arttext. Ver también Bohman, J. (2000), “La democracia deliberativa y sus críticos”, Revista Metapolítica, Vol. 4 – Abr.-Jun.; pp. 48-57. Disponible en: <http://espacioagon.blogspot.com.br/2009/02/james-bohman-la-democracia-deliberativa.html>. Ver también Fucks, M. y Perissinotto, R. (2006), “Recursos, decisão e poder. Conselhos gestores de políticas públicas de Curitiba”, Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 21 N° 60 – fevereiro, p. 67-81. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100004.

²³ Arditi B., Idem, pp. 109-111.

²⁴ Ver Arendt, H. (2007), A condição humana, traducción de Roberto Raposo, Ed. Forense Universitária, Rio de Janeiro.

la historia de la humanidad, que las/os Sin Tierra también reclaman para sí. Esos son, también, espacios de formación integral de seres humanos, especialmente, en lo que se refiere a su condición de mujeres y hombres políticas/os, no todas/os militantes, pero si contestatarias/os del actual estado de cosas, ejerciendo relaciones de poder para construir la política.

En ese sentido, un último aspecto que me gustaría compartir para reflexionar es sobre los complejos de estudio²⁵, entendidos como valiosos instrumentos pedagógico-didáctico-político-culturales que permiten que esa propuesta procure alcanzar una formación integral de las/os educandas/os. Esto exige, primeramente, que sean sujetos – individuales y colectivos – que se comprometan con sus propios procesos de aprendizaje, participando de forma activa, siendo protagonistas en la organización y en la gestión de esa otra forma-escuela, para tornarse hacedores tanto de la escuela, como de la construcción de saberes y de sus propias vidas, abandonando la actitud pasiva de ser receptáculos en los cuales son depositadas las informaciones.

Los complejos de estudio no sólo permiten, como también requieren que esos procesos sean de naturaleza colectiva, articulando las siguientes instancias entre sí: a) estudiantes y movimiento; b) coordinación, educadoras/es y universidad; c) realidad socio-política-económica-cultural de las/os asentadas/os y acampadas/os; d) contexto socio-político-económico-cultural del país. Conforme Freitas²⁶, ésa es una escuela que “deja la vida entrar dentro de ella”, que “no levanta muros para separar la escuela de la vida”. Porque es una escuela que no busca formar apenas cerebros bien entrenados para desarrollar habilidades teóricas y prácticas de reproducción de conocimientos abstractos, sin relación con las vidas y realidades de esas/os educandas/os. También porque es una escuela que asume que son sujetos históricos con trayectorias, biografías, proyectos y perspectivas que deben ser atendidos y desarrollados, justamente, aprovechando los saberes disciplinarios. Finalmente, porque

²⁵ Pistrak, M., Idem.

²⁶ Freitas, L. C. de , Idem.

respetar la decisión de esos sujetos de mejorar su condición de mujeres y hombres políticos/os que apuestan en algún proyecto emancipador.

En ese sentido, los complejos de estudio también son una herramienta-espacio que permiten la articulación horizontal y transversal de diversos contenidos de disciplinas a partir de la mediación directa de las realidades de las/os educandas/os, de sus respectivas comunidades y de las realidades de las sedes de la escuela, articuladas con los principios formadores elaborados por el equipo pedagógico. Éstos, no son una normativa escolar, en el sentido de un código, sino un compromiso conjuntamente construido entre universidad y Movimiento, entre educandas/os y educadoras/es. A partir de ello, ocurren particulares ejercicios de multidisciplinariedad, articulando diferentes saberes disciplinares conceptuales, metodológicos y/o epistemológicos. Pero, también se cruzan con cuestiones de política (educativa y/o escolar, por ejemplo) y con la propia vida, pues se trata de hacer la vida, conociéndola y entendiéndola.

En ese contexto y desde esa perspectiva, esta propuesta de Enseñanza de Filosofía ha intentado ser consonante. O sea, intentar promover aprendizajes de Filosofía a partir de la propia vida y de la propia realidad, problematizándolas de forma crítica y reflexiva, sin dejar de procurar que las/os estudiantes tomen contacto con autoras/es reconocidas/os, para subsidiar en la identificación de problemáticas propiamente de naturaleza filosófica dentro de algunas de las áreas de la Filosofía. El objetivo general es el de contribuir de manera más directa e incisiva con reflexiones, debates y críticas sobre sí mismas/os, la sociedad en general y el Movimiento. Esto es propuesto y orientado a partir de ejercicios de pensamiento que se articulan desde la lectura de textos filosóficos (de primera mano), análisis de situaciones hipotéticas y/o reales retratadas en películas, documentales u otras manifestaciones artísticas (poemas, canciones, etc.), que estimulen la sensibilidad e instiguen la reflexión crítica para comprender y evaluar sus realidades, sus acciones – individuales o colectivas.

Esa propuesta de Enseñanza de Filosofía enfatiza la construcción social del conocimiento, sin negar el conocimiento erudito, pero sin darle un espacio privilegiado. Aun cuando sean estudiados conceptos, categorías, autores,

fechas y contextos históricos, esos elementos curriculares no asumen un papel protagónico dentro de la planificación, por el contrario, son subsidios importantes para realizar los ejercicios en que cada una/o debe asumir el riesgo de pensar por sí misma/o. Para aclarar un poco más la propuesta, sigue un sintético cuadro del Plan de Estudios de la disciplina:

Etapa	Unidad	Contenido	Bibliografía
1 ^a	Presentación y aproximación a una definición de Filosofía.	- cuatro definiciones y sus problematizaciones sobre el pensamiento filosófico.	Chauí, M. (2000), <i>Convite à Filosofia</i> , Ed. Ática, São Paulo, pp. 1-17.
2 ^a	Diferentes tipos de pensamiento	- religioso, - mítico, - científico, - artístico (poético), - filosófico.	Chauí, M. (2000), <i>Convite à Filosofia</i> , Ed. Ática, São Paulo, pp. 1-17.
3 ^a	Áreas de la Filosofía. Ontología	- materialismo e idealismo, - proceso histórico (Marx), - dialéctica (Hegel, Marx).	Fichas del educador.
4 ^a	Presupuestos antropológicos	- trabajo, - obra, - acción.	Arendt, H. (2007), <i>A condição humana</i> , p.15–30, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
5 ^a	Presupuestos antropológicos	- animal social, - animal político.	Arendt, H. (2007), <i>A condição humana</i> , p. 31–37, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
6 ^a	Filosofía Política	- sistema de la economía burguesa, - infra-estructura, - superestructura, - contradicción, - transformación social, - método dialéctico, - ideología.	Marx, K. (1859), "Prefácio à Crítica da Economia Política". Disponible en: http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm
7 ^a	Filosofía Política	- Qué es el capitalismo en la globalización neoliberal?	Marcos, Sc I (1997), "7 piezas sueltas del rompecabezas mundial. El neoliberalismo como rompecabezas: la inútil unidad mundial que fragmenta y destruye naciones", México. Disponible en: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1997/1997_06_b.htm
8 ^a	Filosofía Política	- Qué es el socialismo? - sociedad civil, - consenso, - hegemonía.	Coutinho, C. N. (1997), "Atualidade de Gramsci". Disponible en: http://www.acesa.com/

			gramsci/?page=visualizar&id=293
9ª	Ética, Política	Libertad y	<ul style="list-style-type: none"> - ética, - libertad, - política, - resistencia.
			Foucault, M. (2004), "A ética do cuidado de si como prática da liberdade" ,em Foucault, M.(2004), Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política, Motta, M. B. de (Org.), Forense Universitária, Rio de Janeiro.

Después del análisis de esa propuesta de Enseñanza de Filosofía en esa escuela del campo, comparto mis primeras consideraciones, más para incentivar la discusión y la reflexión sobre este proceso y otras propuestas semejantes, antes que como conclusiones propiamente.

Algunas consideraciones para el debate

La experiencia presentada nos provoca reflexiones sobre la Enseñanza de Filosofía y también sobre el sentido y el significado de una propuesta de Educación del Campo. A seguir, apunto algunas cuestiones para intentar contribuir con el diálogo que y ha sido abierto por el propio MST²⁷.

La concepción y concreción de esta propuesta llama la atención por la relevancia del aspecto político de la educación. En especial, porque eso es intencionalmente proyectado y desarrollado, por entender que es a partir de esa disputa de espacios y modalidades de Enseñanza-Aprendizaje, que otros proyectos de organización social y política serán posibles y, así, cuestionar y reformularlas economías de verdad. Son propuestas como ésta, que a contrapelo del status quo, se redefine la distribución de los beneficios de la tierra y de otros bienes sociales, como salud, trabajo, vivienda, democracia, libertad, paz, o sea, las condiciones necesarias para una vida digna.

²⁷ Algunos eventos que abrieron ese debate hacia la sociedad civil en general, confrontando con el Estado brasileiro, fueron el I Encuentro Nacional de Educación para la Reforma Agraria (ENERA), 1997; yII Conferencia Nacional por una Educación del Campo, realizadas en 1998 y 2004 respectivamente (Cisneros, L. y Pinheiro Barbosa, L., Ibidem).

Eso nos lleva a pensar que no es únicamente ese tipo de escuela la que moviliza la relación entre educación y política, pero de hecho no es lo que observamos en las escuelas regulares de la red pública, que ya han sido absorbidas por una lógica de tipo gerencial-burocrática en el estado de Santa Catarina. Ésta, es una manera de encarar la institución escolar, entendiéndola como espacio en el que deben ser minimizadas al máximo (sino eliminadas) las contradicciones que son 'propias' del ambiente escolar, en pro de la eficiencia administrativa, que muchas veces camufla intereses apenas partidarios de los administradores de turno. En otras palabras, a pesar de todas las limitaciones y deficiencias que puedan ser descritas, la EJA – Enseñanza Secundaria del PRONERA/UFSC valoriza y recrea relaciones políticas para hacer la escuela y construir saberes dentro de criterios democráticos y promoviendo la participación amplia y abierta de todas/os las/os involucrados en el proceso.

En ese sentido, también es importante destacar el cómo y desde cuál perspectiva son pensados y contruidos los espacios y las prácticas pedagógicas, dando énfasis y centralidad a la forma–escuela, para que esa escuela no sea algo diferente y distante de la vida de los sujetos implicados. Esto significa osar para asumir una institución en la cual sean reconocidas las contradicciones propias, abriendo espacio para la manifestación de diferentes posiciones con intereses y deseos en conflicto, y hasta contrarios, pero que en vez de ser anulados, borrados, camuflados, cooptados y/o reprimidos, sean explicitados, conversados, confrontados y negociados en espacios orientados por los principios de la democracia y del respeto a la diversidad.

Ese tipo de orientaciones para la escuela permiten que la formación sea tanto para educandas/os, como para educadoras/es, pasantes y coordinadoras/es, es decir, de todas/os las/os involucrada/os. Además, esos procesos formativos contemplan tanto la dimensión del saber teórico abstracto, como la del saber-hacer, la emocional-afectiva, la político-organizativa, la del ocio y la ético-moral.

En este contexto y a partir de los objetivos mencionados en la sección anterior, entiendo que la Enseñanza de Filosofía ha favorecido para el contacto con ese tipo de pensamiento y de construir prejuicios relativos al saber

filosófico y a los asuntos abordados. Por otro lado, ha operado como un espacio-medio para desarrollar ejercicios de pensamiento a partir de sus realidades, en los cuales ellas/os se colocaron en juego a sí mismas/os, asumiendo el riesgo de pensar por sí propias/os, para repensar sus vidas y el Movimiento.

Con esto, la disciplina de Filosofía de esta escuela cuestiona cuál es el locus de producción del conocimiento, no sólo sugiriendo que también puede ser el salón de clases o la escuela, como también que puede ser una manera de pensar a realidad del campo, en el campo. Con eso, también cuestiona el prejuicio que establece una partición de la realidad, que define a la ciudad como lugar del progreso y al campo como del atraso. Esta perspectiva va de la mano de otra que sugiere que deberíamos dar más atención y respetar el modo en que los propios movimientos sociales hablan de sí mismos y de sus realidades. Esto, no sólo por respeto, sino porque pueden surgir otras maneras de articular otros saberes válidos y legítimos que anclen en la práctica política militante y activista, que pueden dar lugar a otras epistemologías.

Una última cuestión sobre esta escuela es que, según como fue concebida y desarrollada, entiendo que podemos pensarla en la perspectiva de una acción de revolucionar, conforme Arditi²⁸ nos llama la atención. No precisamos concebir la revolución como un único evento de ruptura, que nos entrega una tabla rasa por vía de la insurrección, el derrocamiento y la reinstitucionalización. O sea, la revolución ya no precisa ser entendida como un único asalto, que establece un corte absoluto con el pasado y que reinstituye una nueva realidad sin residuos ni contaminación con el pasado. La idea de la existencia efectiva de una acción de revolucionar se sustenta en la convicción de que la revolución ya está aconteciendo, si prestamos atención a la fuerza performativa del revolucionar como una acción que ya está generando sus efectos disruptivos aquí y ahora. Esto es así, si entendemos que no existe un tiempo correcto para que la revolución acontezca, sino que la revolución es una posibilidad permanente, pero claro, sin desconsiderar que su actualidad debe ser

²⁸Idem, pp. 185-229.

provocada. En ese sentido, entiendo que esta escuela lo está haciendo, pues se concretiza en el espacio intermedio de la acción de revolucionar, que se abre entre figuras finitas o representaciones y la promesa de lo nuevo por venir²⁹.

Esta escuela y, dentro de ella, su propuesta de Enseñanza de Filosofía, aunque de forma insuficiente y con sus contradicciones y limitaciones, fue realizada colectiva y democráticamente, legitimando la lucha por otro proyecto de educación y de sociedad, exigiendo, proponiendo y experimentando más igualdad y libertad, aspirando crear una vida más justa y digna para todas/os.

²⁹Arditi, B., Idem, pp. 185-229.