

LA PEDAGOGÍA SOVIÉTICA Y SUS APORTES A SISTEMAS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVOS. EL MST DE BRASIL Y EL MÉTODO DE LOS COMPLEJOS

GLOBAL IMPLICATIONS OF THE CAPITALIST MODE OF REPRODUCTION FROM URBAN RENEWAL PROCESSES

Jorge Sgrazutti

Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario)

Centro de Estudios de Historia Europea (CEHE)

jorge.sgrazutti@gmail.com



Jorge Sgrazutti es Profesor de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario) y Doctor en Historia Contemporánea (Universidad de Zaragoza). Es presidente del Centro de Estudios de Historia Europea de la UNR y Rector del Instituto de Educación Superior Nro. 29 Galileo Galilei, de Rosario. Entre sus publicaciones se destacan: la co-coordinación del libro Europa del Este y la Unión Soviética en el siglo XX. Del "socialismo real" al poscomunismo (Centro de Estudios de Historia Europea-HomoSapiens Ediciones, Rosario, 2003) y la co-coordinación del dossier La Revolución Rusa en el país de los Zares. Impactos y problemas (Anuario Escuela de Historia, Nro. 29. 2017).



Resumen || Las experiencias pedagógicas que se desarrollaron en el marco de la Revolución Rusa se llevaron a cabo por la creación de la Escuela Única del Trabajo y de la Escuela Politécnica. En ambas el trabajo socialmente necesario jugaba un rol central en la formación profesional y ciudadana y la herramienta fue el método de los complejos. El conocimiento de este, resignificado en el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, produjo la creación de una propuesta político-pedagógica que sigue siendo objeto de estudio de diversas ciencias sociales por la confluencia de experiencias autóctonas en las que uno de los referentes fue Paulo Freire con sus aportes sobre la pedagogía del oprimido y de la autonomía. De dichos cruces da cuenta el presente artículo a partir de pensar este fenómeno a través de un enfoque de historia transnacional o transfronteriza. Se busca explicar que en dichas propuestas el papel de la participación activa de los educandos busca romper con la situación de subalternidad a la que son sometidos los trabajadores bajo el capitalismo.

Palabras clave || Pedagogía soviética, Complejos de estudios, MST, Subalternidad, Autoorganización

Abstract || The pedagogical experiences that were developed in the framework of the Russian Revolution were carried out by the creation of the unique School of Work and the Polytechnic School. In both, socially necessary work played a central role in professional and civic training and the tool was the complex method. The knowledge of this, resignified in the Landless Workers Movement, produced the creation of a pedagogical political proposal that continues to be the object of study of various social sciences due to the confluence of indigenous experiences in which one of the references was Paulo Freire with his contributions on the pedagogy of the oppressed and autonomy. The present article accounts for these crossings by thinking about this phenomenon through a transnational or cross-border history approach. It seeks to explain that in these proposals the role of the active participation of students seeks to break with the situation of subordination to which workers are subjected under capitalism.

Keywords || Soviet pedagogy, Study complexes, MST, Subalternity, Self-organization



Introducción

Son muy pocos los tratados y la producción historiográfica en español sobre la pedagogía soviética y la forma en que se organizó todo el sistema educativo. Y si bien en los años posteriores se fueron conociendo estas experiencias, así como los debates y los obstáculos para llevar a cabo la transformación del sistema, poco se conoce sobre las innovaciones en el marco de la construcción del socialismo y de la etapa iniciada con la Nueva Política Económica. Se interrumpe con el stalinismo cuando decide avanzar hacia la planificación y abandonar los esfuerzos e inventivas pedagógicas de esos años.

Ahora bien, como durante los años 80 en Brasil comienzan a traducirse algunas de las obras de los pedagogos soviéticos, se fueron conociendo experiencias que buscaron aplicar las nociones básicas del politécnico, caras a la reflexión de Marx y Engels, así como de Lenin y Krupskaja. Por este cruce de procesos resulta de interés poder comprender la necesidad de traducirlos y aplicar algunas de esas ideas a un contexto diferente y a un grupo social también distinto. En Brasil, bajo el tamiz de Paulo Freire y la educación popular se recurre a la pedagogía soviética para aplicarla en el proceso de educación de los trabajadores del Movimiento Sin Tierra en varios de los Estados del país vecino.

Precisamente por este cruce se comenzará señalando que lo que se intenta en este artículo es realizar un enfoque tomando en consideración la noción de historia transnacional. La idea es ver cómo en espacios y tiempos diferentes hay experiencias similares y cómo unas influyen sobre otras. En esa relación también cabe señalar que no hay una continuación lógica en el objeto de estudio. Mas la relevancia queda en evidencia que en contextos diferentes haya experiencias que remitan a algo en

común. Entonces, y reconociendo que existe este vínculo, se puede apelar a la siguiente interpretación:

El concepto de transnacionalismo se vincula a otros como transmigrantes, deterritorialización o hibridación, conceptos todos que pretenden registrar la importancia de la itinerancia, la circulación, los intercambios o los flujos constantes que se producen (y se han producido a lo largo de la historia) en el contexto geográfico y social, frente al relativo estatismo y homogeneidad que parecían dominar anteriormente. (Peyrou y Martikánová, 2014: 14)

Debe tomarse en cuenta además su carácter flexible. Continúan diciendo las autoras que:

(...) la historia transnacional no dispone de una metodología propia. Se trata, sobre todo, de una "manera de mirar" que se puede aplicar tanto a la historia política como a la cultural, la económica o la social; útil, por tanto, para tratar de dar respuesta a cuestiones de diversa índole. (Peyrou y Martikánová, 2014: 19)

Y a continuación apuntan que lo "transnacional" hace referencia a las [relaciones] que se entablan entre grupos sociales o instituciones que existen a pesar del Estado-nación y que desafían la soberanía del Estado y la hegemonía de las fronteras e ideologías nacionales. Por lo cual se sobreentiende que se refiere a una historia sin fronteras visibles y mucho más libre de ciertos condicionantes o determinantes estructurales. Precisamente por este motivo parece relevante recurrir a su uso ya que el tipo de desarrollo a proponer se inscribe como una forma específica de proyecto pedagógico que excede los lineamientos formales de una historia estructural y comparativa.

No obstante, hay que explicar que lo que se va a abordar es cómo el *método por complejos* logra



impulsarse en Brasil desde los años 80 en adelante en el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST). Se rescata esta forma de enseñanza en un contexto muy diferente a donde surgió y se experimentó primeramente. La estrategia de la educación según el *método de los complejos* se propuso en el marco de la Revolución rusa y en la apropiación de las pedagogías de la época para impulsar en la URSS al hombre nuevo. A su vez puede concebirse como una forma nueva para la construcción de la sociedad socialista, tomando como referencia que la educación, la sociedad y la vida están íntimamente asociadas. Por eso el *método de los complejos*, que implicaba la formación de ciudadanos/as, es decir un proceso integral, se recupera en otro contexto.

Se trata de comprender el proceso de surgimiento en el marco de la Revolución rusa y cómo fueron debatidos y apropiados los aportes. Luego, la recuperación por el MST como herramienta de una pedagogía liberadora y, a partir de esta doble experiencia, pensar si actualmente hay procesos educativos que lo tomen en consideración. Se desarrolla a continuación la presentación de la problemática.

La educación y la instrucción pública en la URSS

Conviene señalar que la Revolución en Rusia produjo importantes cambios en la concepción de la educación. También que las diferencias en los primeros momentos mostraban un panorama grave en el marco de una crisis de hambruna y con una fuerte oposición de los enseñantes, la mayoría de los cuales no coincidían ideológicamente con los bolcheviques. Alcanza con leer las formas en que Sheila Fitzpatrick va narrando la dificultad que Lunacharski al frente del Comisariado de Instrucción Pública (*Narkompros*) fue encontrando a cada paso

y la resistencia pasiva que muchos de los antiguos funcionarios del área de la educación promovieron a medida que los bolcheviques iban conociendo descarnadamente la situación por la que pasaba la población en los primeros momentos de la revolución. A los viejos programas de estudios y formas específicas de organización del sistema del Zarismo se le opusieron, además de las resistencias señaladas, los diversos proyectos encarados a los fines de promover la educación de las masas con un contenido comunista. Los celos particulares dieron muestras de intereses segmentados y preocupados por las autonomías en la formación, la educación y la instrucción pública.

Los obstáculos materiales y las condiciones objetivas de un régimen que debió enfrentar una larga y cruenta guerra civil dificultaron las posibilidades de aplicar las políticas educativas necesarias para construir la sociedad socialista; los problemas eran variados, desde los más elementales a los más complejos. No obstante los enormes sacrificios que debió padecer la población en su conjunto, las organizaciones educativas y culturales confluyeron en la creación del *Narkompros*, el cual llevó adelante los experimentos pedagógicos al calor de la lucha por construir el comunismo. Los vaivenes de la década del '20 muestran con gran preocupación los debates y los proyectos que buscaban sacar a los obreros y campesinos rusos del "atraso"¹ al que fueron sometidos por parte del régimen zarista.

Hay que señalar incluso que había enormes diferencias de criterios entre los funcionarios, como Lunacharski, y los líderes más importantes de la revolución como Lenin y Trotsky, Larisa Reisner y Bujarin, Krupskaja y Bogdanov, Pokrovski y

1 Varios dirigentes bolcheviques plantearon esta cuestión como prioritaria, particularmente Lenin, Krupskaja, Trotsky y Bujarin.



Kerzhéntsev. Estas se hicieron patente con relación a lo que entendían por revolución cultural como proceso que permitiera crear una propia cultura proletaria. Esta podía significar tanto la necesidad de alfabetizar y brindar las bases fundamentales de higiene, como la asimilación de las pautas centrales de una sociedad moderna e industrial como el tiempo, por ejemplo. Otra remitía a las maneras más sofisticadas de los intelectuales y artistas por tratar de sentar las bases en todos los planos de las expresiones que dieran cuenta del contenido proletario (Fitzpatrick, 1977).

Cuando Lenin (1980), Krupskaja y otros dirigentes buscaban acelerar el proceso de educación y elevación cultural de las masas, estaban insistiendo en que la revolución cultural era alfabetización y cambios en el modo de vida (*byt*). Significaba para los trabajadores industriales y rurales la incorporación de las costumbres de los países occidentales en cuanto a higiene, laboriosidad, productividad y uso del tiempo. Para esto se movilizaba también al Ejército Rojo, quien contribuiría a alfabetizar y, bajo la práctica de agitación y propaganda, acelerar la toma de consciencia de los contenidos de clase de la revolución. Además, todo este proceso de aprendizaje se iba a realizar con la utilización de los elementos progresivos que las técnicas tayloristas (Sgrazzutti y Oliva, 2017) portaban, en cuanto a colaboración y a sincronización de tiempos y engranajes. La situación de atraso de Rusia y las costumbres que esta generaba eran los motivos a combatir.

De igual manera, era consciente Trotsky de la tarea inmensa por liberar al proletariado de las ataduras de la dominación burguesa cuando indicaba de la necesidad de apoderarse del aparato cultural una vez que haya llegado al poder para abrirse el camino a la cultura (industria, escuelas, editoriales, prensa, teatro, entre otras). Pero el objetivo fundamental era eliminar el analfabetismo como

abecé para crear luego las condiciones elementales de existencia (Trotsky, 2015).

En cambio, algunas diferencias planteó de entrada Lunacharski, como Comisario del *Narkompros*, cuyo pasado *proletkultista* se percibe en el Decreto sobre la educación popular. Su acento en una educación humanista integral más que técnica no deja de lado el proceso de autoeducación de las masas, cual las viejas ideas que surgieron en la Revolución de 1905 y la inclusión de las tareas urgentes en la alfabetización y la conformación de una cultura obrera, como lo detalla en algunos de sus enunciados:

(...) en Rusia, en particular entre los obreros de las ciudades, pero también entre los campesinos, crece la marea del movimiento de educación cultural; las organizaciones de este género se multiplican hasta el infinito entre los obreros y los soldados; ponerse a la cabeza de ellas, prestarles el máximo apoyo, facilitarles su tarea es un deber primordial para el gobierno revolucionario y popular en el campo de la instrucción pública. (Lunacharsky, 1985: 368)

En el decreto diferencia la enseñanza de la instrucción, indicando que esta es un proceso creador y que durante toda la vida el hombre se instruye y se perfecciona, manifestación sostenida por la organización *Proletkult*. Por ello puede verse que, en el seno del bolchevismo, lo que se entendía por educación y cultura daba cuenta de diferencias bastante importantes así como acerca de las formas para ponerlas en marcha. Además, se hacía imperioso avanzar lo más rápido posible en la eliminación del analfabetismo, donde fueron los esfuerzos más importantes desde el mismo momento de la toma del poder. El problema fue resolver este flagelo y movilizó, además del Ejército Rojo recientemente alfabetizado, a las fuerzas



creativas de los revolucionarios. Surgió así también por voluntad de Mikhail Kalinin la sociedad *Abajo el analfabetismo*² y otras experiencias similares a lo largo de toda la URSS.

Otro tanto pasaba con las diferentes estructuras educativas, las que trataron de simplificarse a través de la creación de la escuela única. De esta manera se buscaba eliminar el contenido clasista diferenciador del viejo orden, así como incorporar la universidad obrera, aún cuando la resistencia de los viejos cuadros educativos fuera considerable porque expresaban el escaso nivel cultural de la misma y que los docentes no formaban parte de los expertos educados en la época imperial. La complejidad de las formas de organización de los diferentes niveles quedó a cargo del *Narkompros*. Además de los niveles previos como las escuelas profesionales, de aprendices obreros, escuelas para la juventud campesina y los *technikum*, se llevaron a cabo no sin conflictos reformas que buscaron eliminar la diferencia de la enseñanza teórica y práctica. Instancias que hacían a la formación de la escuela politécnica rusa (Witte & Backheuser, 1933), como una de las manifestaciones necesarias para construir el socialismo y sobre el cual se produjeron grandes aportes.

Pero los focos de discusión sobre la instrucción pública se plantearon con relación a la educación técnica y a la humanista durante la década del '20, es decir en el marco de la NEP. Fue durante estos años cuando las experiencias e innovaciones se pusieron en marcha. Los aportes de Krupskaja sobre la educación politécnica desde la escuela primaria

generó la atención de pedagogos como Shulgin, Pistrak y Pinkevich, entre otros, a los que también hay que mencionar a Blonsky con su *método por complejos* y, si bien no tan inmerso en este debate, a Makarenko. Su proyecto de educación en colonias para jóvenes delincuentes y la preparación para un trabajo productivo dan cuenta de una doble necesidad: de la carestía de la vida luego de una larga guerra (incluida la civil) para que pudieran vender de manera autogestiva lo que producían dentro de las colonias y la construcción de un sistema productivo en base al aprendizaje y al intercambio. Complementaba este esquema en las colonias la autoeducación. Fue Makarenko posteriormente considerado el pedagogo más importante de la URSS, cuando durante la planificación y la colectivización forzosa las experiencias de los otros dejaron de circular. El carácter disciplinario más que el conocimiento técnico fue lo que se valoraba de él. La reflexión necesaria sobre la alfabetización de jóvenes y adultos, la educación en ámbitos urbanos y rurales y las propuestas relativas a qué tipo de educación darle prioridad, hicieron que los pedagogos soviéticos revisaran de manera crítica los postulados de Dewey, del Plan Dalton, la Escuela Activa y, particularmente, las Escuelas del Trabajo alemanas, entre las que se destacaba *Kerschensteiner*.

Ahora bien, todas estas discusiones contribuyeron a desarrollar los aportes sobre la escuela politécnica que tuvieron mucha importancia en el contexto de la NEP. Las premisas se basaban en el trinomio *naturaleza, sociedad y trabajo*, lo que daba cuenta de una educación integral y orgánica. Su discusión fue afinando aspectos que mostraban el interés por resolver lo más rápido posible un urgente problema en el marco en el que se planteaba impulsar la Organización Científica del Trabajo para conseguir mejorar la productividad. Tales

2 Sobre este tema, consultar más información en "Adopción de un decreto sobre la eliminación del analfabetismo. Cómo combatieron el analfabetismo en la Rusia soviética", disponible en <https://livadiya-resort.ru/es/prinyatie-dekreto-olikhvidacii-negramotnosti-kak-v-borolis-s/>.



necesidades abonaron estos debates en el marco de la experiencia que se fue desarrollando en esa etapa, para relanzar una economía deprimida a la que había que incorporar tecnología en la construcción de la nueva sociedad.

Según Pistrak en el programa del Partido Bolchevique estaban señaladas las características centrales de la escuela politécnica que eran: 1. la participación directa de los niños en el trabajo productivo; 2. el conocimiento en la teoría y en la práctica de los principios científicos generales de todos los procesos de producción y 3. la unión del trabajo productivo con la educación física y el desarrollo intelectual, adecuadamente organizados (Pistrak, 2015; Shulgin, 2013). Por eso consideraba que estos eran los problemas que debía resolver la escuela, manteniendo las especificidades regionales, urbanas y rurales para que la inserción de la escuela politécnica tome en cuenta lo que denominaban la *realidad actual*.

Establecer criterios generales para una educación politécnica sin revisar los rasgos específicos era un error político y pedagógico, como le criticó a Gastev, una especie de taylorista soviético. También señaló, junto a Shulgin, que Gastev no comprendía en profundidad la necesidad de que los estudiantes internalizaran los conocimientos politécnicos. Otro tanto le cuestionaba sobre la negación de que el politecnismo se extendiera a las unidades productivas de carácter rural (Pistrak, 2015; Shulgin, 2013); sin embargo, hay que recordar que Gastev fue un representante entusiasta en el impulso a la Organización Científica del Trabajo en la URSS (Sgrazzutti y Oliva, 2017) y, por ende, contaba con un aval importante dentro del Partido contra quienes defendían una educación humanista, que se profundizó durante los años '30.

Todas las problemáticas señaladas hasta

ese momento fueron debatidas en su aplicación en la prensa, en la producción bibliográfica, como también en Congresos en los que se exponían las diferentes experiencias y se contrastaban incluso con las pedagogías activas o nuevas elaboradas en los Estados occidentales. Pero sobre un aspecto nuevo se fue armando también una serie de definiciones, aún cuando no todas tuvieran el mismo significado. Así se abordará a continuación el *método de los complejos* y los aportes que los distintos pedagogos realizaron al respecto.

Método de los complejos

Aunque según los autores ya se hablaba de complejos en educación desde una generación anterior, la primera en desarrollarlos en el marco del cambio revolucionario fue Nadezhda Krupskaja, Vicecomisaria del *Narkompros* y Jefa de la Sección de Educación adultos. Ella sugería que la educación comunista procuraba hacer de los pioneros "personas multifacéticamente desarrolladas, conscientes y sanas de cuerpo (...) colectivistas" (Krupskaja, 1964: 89). Con el impulso a la educación técnica desde la infancia, pero en base a la protección de la misma, planteó los lineamientos de la educación politécnica. Por ese motivo impulsó cambios del currículo dividido en asignaturas, para pasar a otro basado en áreas problemáticas ligadas a la cotidianidad de los/as niños/as, en una articulación interdisciplinaria para que empleen la investigación del entorno y tomen en cuenta los intereses de los/as estudiantes. De esta manera se pretendía la formación libre y sin presiones de su personalidad y su participación real en la dirección de los aspectos escolares (Isch López, 2019). Por eso, en ese marco de la fase de transición, la educación comunista de la Escuela del trabajo tenía que contemplar los principios de las Relaciones



con la realidad actual y la auto-organización de los alumnos (Pistrak, 2000).

Este primer acercamiento tuvo el apoyo de los pedagogos discípulos de Krupskaja, sin embargo, desde ese mismo momento las dificultades para definirlo se fueron ampliando. Existe una extensa bibliografía al respecto, alguna de ella traducida al portugués, lo que permite cotejar distintas posiciones. A continuación, se hará un muestreo de aquellos que se identificaban con el bolchevismo y quienes, sin serlo, también lo propusieron.

En la vorágine de la producción pedagógica y comentando las experiencias concretas en el *Congreso sobre Pedagogía Proletaria* llevado a cabo en Leipzig durante 1928, Pistrak expone sus posiciones y alienta a que “todo joven, cuando acaba sus estudios, sea innovador, reformador y constructor, no en general, no platónicamente, sino dentro de las condiciones de existencia actuales, con todos sus defectos y prejuicios” (Pedagogía Proletaria, 1932: 39). Más detalladamente en su libro *Fundamentos de la escuela del trabajo* va a analizar y señalar las dificultades para definir el *método de los complejos*. Partiendo de que un objeto puede ser analizado desde el punto de vista de una disciplina o desde un conjunto de ellas, hasta suponer que puede ser una organización sintética de toda la enseñanza, se pasó a otras visiones como el desarrollo de ideas sugeridas por un objeto, considerándola como técnica metodológica de organización del programa. Sin embargo, en su opinión, es un instrumento que intenta comprender la *realidad actual* desde el punto de vista dinámico, viendo las relaciones recíprocas entre las cosas y los objetos que buscan esclarecer las transformaciones de los mismos en nuevos fenómenos, es decir, utilizando el método dialéctico que permita apropiarse de una realidad en movimiento. Este proceso, además, debe

ser generado autónomamente por los estudiantes con la guía y acompañamiento de los docentes, en un vínculo entre teoría y práctica, que les permita mostrar el cambio (Pistrak, 2000).

Durante el mismo Congreso, señalando la relación entre Escuela y Estado, Shulgin³, al referirse a la instrucción de los niños, remarca que: “Lo que educa al niño es el medio, el método de vida, las costumbres y usos, las ideas dominantes en la actividad que le rodea. De todo eso no es posible sustraerse” (Pedagogía Proletaria, 1932: 45-51). Ejemplifica que los niños no solamente estudian el mundo, el medio en que viven, además forman parte en su transformación. Llevando al seno de su familia los nuevos conocimientos, los que luego aplican a la vida bajo vigilancia de sus maestros.

Luchan por una existencia higiénica, por una agricultura próspera, por el mejoramiento de la ganadería; ayudan a la extinción del analfabetismo entre los adultos y los niños, hacen propaganda para la cooperación. También son innovadores, ya que en las tierras de sus padres poseen parcelas con cultivo modelo, nidales perfeccionados para la cría de pájaros. (Pedagogía Proletaria, 1932: 45-51)

Y como la instrucción sirve para que intervengan en la construcción del entorno social, se ocupan del “ornato de las calles del pueblo, plantando árboles, armando jardines con variedades de flores e introducen alumbrado eléctrico” (Pedagogía Proletaria, 1932: 45-51). Como proceso de la educación integral que reciben y construyen, “son jóvenes ciudadanos que así se van preparando para su misión de constructores de la Sociedad comunista” (Pedagogía Proletaria, 1932: 45-51). Vuelve sobre el mismo ejemplo en una de sus obras, en la que se percibe cómo los padres de las aldeas, al conocer



los aprendizajes de sus hijos, deciden participar en el proceso de modificación de las formas de trabajo agrícola (Shulgin, 2013).

No se dispone de espacio para marcar las diferencias expresadas con relación a la implementación de la escuela politécnica. De lo señalado hasta el momento se puede ver la diversidad de aspectos de lo que se denomina *método de los complejos*. Uno de los pedagogos que Shulgin critica por sus concepciones es Pinkevich (1930), quien elabora un informe fundamental para comprender el armado del sistema de educación soviético en todos los niveles. Para Pinkevich (1930), la enseñanza implica un dominio de hábitos, capacidades y conocimiento. Hay en esta afirmación una continuidad ideológica con relación a los desarrollos de Krupskaja y los otros pedagogos, de una formación para el ciudadano soviético. Ahora bien, su enfoque sobre la expresión *método complejo* solo se refiere a la organización de materias; aún cuando haya una diferencia importante, avala sustituirlo por la de *método sintético*. A esta denominación se la apropia de Blonsky, quien señala:

La verdad de la cuestión es que nuestra escuela se rige indebidamente por el análisis (...) La escuela no debe dar un número de conocimientos separados. Debe aspirar (...) a dar una visión del mundo unificada y completa (...) El mundo no se compone de fenómenos singulares aislados entre sí. Todo se halla íntimamente relacionado y entretelado con todo. En realidad, el método complejo no es sino una forma de aplicación del método dialéctico a la pedagogía. (Pinkevich, 1930: 272)

De alguna manera, estos cuatro pedagogos dan cuenta de un sistema de producción del conocimiento y de la construcción de la ciudadanía soviética en base a la dialéctica como herramienta

para interactuar en el entorno social, la realidad cotidiana de los niños, la búsqueda por parte de ellos del proceso a estudiar y a transformar, para abolir definitivamente las formas de dominación existentes. Por ello, sus aportes fueron relevantes en el contexto de la NEP, aún cuando la disputa dentro del Partido por qué tipo de socialismo construir —y cómo hacerlo— fue dejando de lado todo lo que se estaba debatiendo. Antes del fin de la NEP se mencionarán las posiciones del pedagogo Blonsky, que no representaba al Partido, aunque es bien claro que los fundamentos filosóficos quedaban integrados en la tradición marxista.

Más específicamente con la educación politécnica, Blonsky propone que la vida en su plenitud se circunscribe a la comuna y la fábrica, a la economía y la vida social, estas unidades se le deben ofrecer al niño como totalidades, como *complejos*. Cada dominio de la vida debe ser un complejo del cual debe partir la enseñanza. Entonces, el modo de trabajo basado en el *método de los complejos* suprime el carácter sistemático de las *materias*. Dentro de su mirada, la enseñanza se constituye en la superestructura del proceso del trabajo y de producción, que es la *base* o estructura. En esta línea de interpretación, lo esencial en la educación basada en el trabajo es que el niño aprenda progresivamente a utilizar las herramientas y a dominar la técnica. Mucho más importante que los objetos que pueda producir es el desarrollo de la capacidad de servirse de las herramientas y las máquinas, teniendo una clara comprensión de ellas. Es por ello que el proceso de formación comienza con el aprendizaje del manejo de una máquina y después de otra, observando los distintos modos de trabajo, comparándolos. De esta forma, el joven pasa del trabajo industrial práctico al conocimiento y a la ciencia. Va a sostener que esta le permite dominar la naturaleza, la economía y la



sociedad (Palacios, 2015).

Al igual que los tecnólogos que los sustentaban cada vez con más ímpetu—como Gastev—, el proyecto de la educación técnica fue ganando mayor espacio a medida que avanzaba la década de 1920. Incluso este dejaba de lado los grandes aportes de quienes consideraban fundamental la educación politécnica, entre las que se destacaba por su función en el *Narkompros*, la Krupskaja. La otra opción, la de Blonsky, ante el dilema escuela-fábrica que tanto preocupaba a otros pedagogos, era clara: la fábrica como escuela de formación intelectual y social, como escuela del trabajo, y la producción como escuela de la vida y para la vida (Palacios, 1984). Ahora bien, si en algunos casos quedaba mejor explicitado, detrás de todas las propuestas presentadas resulta posible indicar que la relación entre trabajo, escuela y contexto social daban una orientación a la desaparición de la escuela como agente del Estado y, por tanto, como reproductor de la dominación de clase. El derrotero que siguió la URSS desde 1929 dificulta saberlo, ya que todo este bagaje queda de lado y se busca impulsar desde arriba la aceleración del proceso de construcción del socialismo, en eso que suelen llamar la *segunda revolución* que el estalinismo puso en marcha a partir de ese momento. Sus experiencias empezaron a conocerse muchos años después y, en algunos casos, al ser traducidas a otros idiomas. Por eso es que fueron conocidos y aplicados a contextos diferentes.

Como cierre de este desarrollo soviético, agregó una pequeña nota que debe ser profundizada aún cuando sirva para pensar el problema. Los estudios sobre la Revolución Rusa sufrieron los embates de historiadores liberal-conservadores desde el momento de la desaparición de la Unión Soviética, quienes durante unos 25 años ejercieron el monopolio de estos estudios y reforzaron los viejos prejuicios

que venían de la Guerra Fría. El historiador Kevin Murphy criticó hace unos años estas interpretaciones, señalando: “Nós não podemos conceder essa história aos anticomunistas. Mas novamente não estamos começando do zero. Apoiamo-nos nos ombros de uma tradição muito rica que, apesar de 16 anos de acesso aos arquivos, ainda não foi superada pela academia” (Murphy, 2008: 65).

Pasaron muchos años para que se empezara a producir un cambio en esta tendencia. Efectivamente, el capitalismo que se sentía seguro sin el viejo rival, sufrió un duro golpe en su confianza con la crisis del 2008. Y con ello se produjo un resurgir del marxismo como teoría crítica, cuyos análisis sobre el capitalismo recuperaron parte de la centralidad del siglo XX. Es por ello que revisar ese pasado soviético no significa un proceso acabado, sino buscar algunas claves explicativas de su potencialidad. Por dicho motivo, la situación siguiente fue la búsqueda de materiales que dieran cuenta del sistema educativo y de las diferentes propuestas que los pedagogos llevaron a la práctica en la década posterior a la toma del poder, como una indagación para cotejar la implantación del taylorismo con un sistema educativo que lo acompañara. Ahora bien, la detección del *método de los complejos* contribuye a sostener que parte de esa historia fue resignificada en un contexto diferente, como aparece en una serie de publicaciones en Brasil, y en el proceso de traducciones generadas para ver la forma de aplicación ante una realidad social que expresa la necesidad de una pedagogía que contribuya a romper con viejos mecanismos de opresión. Y aprovechando este tipo de prácticas es que, a continuación, se hará mención al uso de los complejos en el marco del movimiento brasileño de los trabajadores sin tierra.

Brasil, la tierra y los campesinos



La historia de América Latina del siglo XX también es una historia de luchas campesinas. El problema de la tierra recorre de norte a sur y de este a oeste todo el continente sudamericano. Y Brasil, el país más extenso y populoso, lleno de contrastes, forma parte de esa rica historia de los campesinos y la tierra así como de los intentos, fallidos en muchos casos, de reformas agrarias. Ya la *Columna Prestes* llamaba la atención sobre el tema y, luego de la experiencia de Getulio Vargas, continuaba la presencia del problema. El nordeste de Brasil, tierra promisoría en la concentración de los desheredados, daba cuenta del malestar que significaba la pobreza de los pequeños campesinos y la tendencia a las luchas contra grandes propiedades.

En ese marco, los reclamos sobre la reforma agraria se hacían sentir hacia los años '60 y los intelectuales participaban buscando dar herramientas a quienes las necesitaran en este proceso. El abogado de Recife, Francisco Julião, propone la organización de los campesinos en Ligas y la reforma agraria. De los primeros años '60 se busca el apoyo a los campesinos nordestinos. La *cartilla de los campesinos* y *La carta al campesino* son una clara muestra de su interés por la organización y la elevación cultural a través de ella (Julião, 1962). En esta última, señala cuál sería el camino hacia la formación de la Liga como estructura política, el Sindicato y la Cooperativa como las herramientas para luchar por sus propios derechos, radicalizando sus posiciones y pasando de la autonomía frente al Estado y los gobiernos (Ansaldi, 2012). Su acción y alianzas con diversas fuerzas políticas y sociales no pudieron impedir que la dictadura de 1964 interrumpiera por décadas la organización en el marco de la Constitución.

No obstante, en ese ventenio el campesinado como fuerza social y política continuó luchando y

organizándose. Las experiencias de organización y de lucha fueron cambiando ante el avance y concentración de la propiedad agrícola capitalista. El intento de reforma agraria, impulsada por la estrategia norteamericana de la *Alianza para el Progreso* como herramienta para contraponer a la guerrilla campesina que la revolución cubana alentó, fue generando nuevas formas de contestación. La creación del *Comando de Libertação Nacional* (Colina), con el apoyo de la *Organización de Solidaridad de los Pueblos de África, Asia y América Latina* (OSPAAL), fue una de las formas de lucha inicial a la dictadura; su accionar entre 1968 y 1973 no consiguió torcer el rumbo, pero señaló la necesidad de combatirla.

En ese contexto comenzaron a realizarse políticas de tomas de tierra, llegando incluso a ampliarse las formas de resistencia desde fines de los años '70; aún cuando el mayor impulso de la organización se da con la caída de la dictadura entre 1984 y 1985. Así, los campesinos brasileños gestaron el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra* (MST), formado entre 1978 y 1985. Además, como parte de las innovaciones organizativas de la sociedad civil brasileña, apareció el nuevo sindicalismo: la *Central Única dos Trabalhadores* (CUT); las *Comunidades Eclesiais de Base* (CEBs) y el *Partido dos Trabalhadores* (PT) (Ansaldi, 2012); estos nuevos movimientos sociales fueron parte de la transición democrática y, para los fines de mostrar el vínculo de la pedagogía soviética con Brasil, se abordará a continuación la forma en que el MST incorpora parte de sus componentes.

El MST, el proyecto educativo y la pedagogía soviética

La concentración de la tierra en Brasil entre



1970 y 1985 generó un proceso de movilización, resistencia e incluso de movimientos guerrilleros que, a pesar de las derrotas sufridas, produjeron un resquebrajamiento de la dictadura iniciada en 1964. La participación campesina, con el apoyo de intelectuales y profesionales que defendían sus intereses, la presencia de las comunidades cristianas y de las fuerzas de izquierda, como el PCB, confluyeron potenciando nuevos movimientos de protesta que lograron organizarse. Así surgió el *Movimiento de Trabajadores Sin Tierra* (1979-1984) en principio en los Estados del sur (Siebert Sapelli, 2013). Luego, su influencia se fue ampliando a otros Estados, hasta llegar en años recientes a 23 de los 27 Estados. La estrategia de la organización es la articulación de tres objetivos: la lucha por la tierra, la lucha por la Reforma Agraria y la lucha por una sociedad más justa y fraterna (Wrobel, 2014-2015). Considerado un nuevo movimiento social, a medida que fue consiguiendo acceder a la tierra desarrolló prácticas para consolidarse. La reforma de la Constitución reconoció el problema de la tierra y puso en marcha un proceso de Reforma agraria; además, autorizaba la posibilidad de expropiar las heredades improductivas. Es decir, mediaba con el Estado y las fuerzas políticas aprovechando esas negociaciones para fortalecerse y mantener una autonomía.

En este desarrollo político también propuso un sistema de educación que brindara apoyatura a los/as hijos/as de los/as campesinos/as. Será en los Estados de Río Grande do Sul y en Paraná donde comienzan a funcionar las escuelas del MST. Más tarde se van extendiendo a Mato Grosso, Santa Catarina, Pará y Amazonas. El apoyo y la participación de pedagogos/as de las Universidades planificando los métodos de enseñanza será relevante para poder entender que el Movimiento fue buscando cada vez más acciones y movilización

política como necesidad para cambiar el estado de situación del campesinado brasileño. A partir de 1987 se constituye el *Sector Educación*, que se organiza en *Frentes de Trabajo*: el *Frente de Educación Infantil* que atiende los jardines infantiles (hasta 6 años), el *Frente de 1er. Grado* la enseñanza primaria, el *Frente de Educación de Jóvenes y Adultos* para romper con las cercas del analfabetismo y el *Frente de Formación para Formadores*, dedicado a la formación de sus maestros, también acompaña a aquellos que están insertos en la educación secundaria y terciaria (Piñeiro, 2004).

El proyecto involucró toda una estrategia pedagógica novedosa e innovadora, cuyos resultados fueron apareciendo a finales del siglo XX. Además, los pedagogos brasileños llevaron adelante investigaciones sobre los más importantes educadores soviéticos: Krupskaja, Shulgín y Pistrak. Rastrearon los métodos usados en los años '20 y '30 para ver sus postulados revolucionarios y la posible aplicación a un tipo de sociedad diferente. Por su parte, en una política colaborativa, el perfil de la industria editorial estaba cambiando durante los años '80, lo que generaba una concentración capitalista muy importante con la avanzada de los multimedia de las grandes cadenas mundiales. Esto afectó a las pequeñas editoriales en la competencia en el rubro del mercado del libro. Sin embargo, durante los años '90, apareció *Expressão Popular*, cuyas estrategias para captar parte de ese mercado de libros didácticos, fueron precios bajos y la renuncia de los derechos de autor para quienes quisieran publicar con la editorial. En algunos casos fue posible porque los autores de los materiales eran militantes. Así, entonces, se fue asociando la editorial como parte o prolongación del MST (Lemos, 2012).

La editorial había empezado a traducir las obras de la pedagogía soviética, en algunos casos directamente del ruso, en otros de traducciones



del inglés y del francés. En la confluencia entre Universidad y la práctica de la educación en las escuelas del MST se percibió el interés por poder apropiarse de algunos métodos y saberes de la escuela politécnica soviética, para aplicarlos al caso de los trabajadores rurales quienes, además, iban a recibir una educación política para sustentar sus posiciones sociales. Uno de esos métodos, el de *complejos*, generó en Brasil grandes debates llevados a cabo entre los/as diferentes pedagogos/as.

Ahora bien, el nexo entre una experiencia y la otra hay que buscarla en la pedagogía que Paulo Freire fue desarrollando tanto en las comunidades de base en Brasil como en el exilio. La alfabetización de adultos, de los campesinos de los Estados nordestinos, como luego de los migrantes internos, le permitió a Freire comprender la necesidad de terminar con la reproducción de la opresión buscando una pedagogía que se orientara a la concientización y a la liberación. La única forma para revertir el cuadro de enseñanza-aprendizaje es que ni los docentes fueran los portadores del saber ni los estudiantes meros receptores, sino que el complejo proceso educativo implicara el aprendizaje múltiple y dialéctico (Lima Pires, 2012).

Para ello había que trabajar primero con la palabra y luego con los *temas generadores*. En los estados de Río Grande do Sul y de Paraná durante mucho tiempo los propusieron porque, según señalan algunas especialistas, "son cuestiones de la realidad que contribuyen a desarrollar los contenidos y las didácticas y son generadores porque crean la necesidad de nuevos conocimientos" (Siebert Sapelli, 2013: 2). En este cruce de ambas experiencias es que los integrantes del MST decidieron recurrir a los *complejos* para organizar sus currículos y articular la cotidianeidad de los *Sin Tierra* con la educación. Y la confluencia se proyecta porque el vínculo entre

naturaleza, trabajo y sociedad es lo que genera en este movimiento social la necesidad política de elevar culturalmente a sus integrantes para convertirlos en hacedores de su propio destino. Es decir, se impulsa la autoeducación o, si no, la autogestión en el proceso de aprendizaje.

La novedad en las Escuelas de campo es que aparece la escuela itinerante que funciona como educación no formal, siendo parte de los reclamos pedagógicos que el MST realiza a los Estados y de ese diálogo aparece como metodología. Así, como proceso en formación constante, los Estados y los Ministerios de Educación actúan conjuntamente en las políticas educativas. En los debates de los educadores y los campesinos se acuerdan realizar los planes de estudio tomando en cuenta el entorno social. De esta manera, se perfilan los complejos de estudio a partir de una realidad *vivenciada*. Lo que implica que la construcción del conocimiento los involucra de manera inmediata y genera un proceso de autogestión educativa con autonomía de los sujetos estudiantiles, que es una de las bases centrales del aprendizaje (Gomes de Oliveira, 2017).

De entre las diferentes lecturas usadas se rescata este párrafo que ensaya una definición:

Os Complexos de Estudo são formas de organizar o Plano de Estudos, permeado entre: o trabalho, as bases das ciências e das artes, os métodos e os tempos de ensino específicos, a auto-organização, a organização individual e coletiva dos estudantes, os aspectos da realidade, os objetivos formativos e êxitos e as fontes educativas.

A concepção de educação, os objetivos da educação e o meio educativo/atualidade são os pilares da proposta curricular por Complexos de Estudo. As matrizes pedagógicas servem como organizadoras do ambiente educativo na escola, e o trabalho como princípio educativo é o elemento



central da concepção de educação que entra na orientação do Plano de Estudos. (Lucion Savi-Antoni, 2016: 367)

Como puede apreciarse, la apropiación de los elementos demuestra que el MST dialoga con la pedagogía soviética sobre el concepto de Complejo Educativo para dar lugar a un método de aprendizaje donde la adquisición de conocimientos no se encuentra aislada por materias sino entrelazadas mediante su relación con la *naturaleza*, la *sociedad* y el *trabajo*. Trabajo entendido como base de la vida de las personas, trabajo para realizar ese nexo con la actualidad y trabajo socialmente necesario (González Forster, S/D). Recurriendo a un documento del colectivo de trabajo pedagógico se explica cómo opera la noción de complejo en este proceso de enseñanza-aprendizaje:

Um complexo representa uma “complexidade” cujo entendimento a ser desvendado pelo estudante ativa sua curiosidade e faz uso dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em uma determinada série. O complexo tem uma prática social real embutida em sua definição. Ele é mais que um tema ou eixo e não se resume à idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e ao mesmo tempo permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo. O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para

ele. Por isso, o complexo é indicado a partir de uma pesquisa anteriormente feita na própria realidade das escolas itinerantes. É uma exercitação teórico-prática que acontece na realidade existente no mundo do estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada. (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, 2013: 31)

En el tránsito entre las pedagogías de Freire y la soviética de los años '20, los complejos se transforman en generadores de acción. Toda la propuesta tiende a un aprendizaje multilateral y que los planes de estudios articulen los complejos con las asignaturas. La posibilidad de que en la construcción de los complejos participen estudiantes señala esa autonomía como pedagogía liberadora, como agentes hacedores de su propio destino y de su proyecto. De modo tal que implica una forma de concebir la educación como revolución cultural, según lo expresan algunos participantes de dicha experiencia. Antes de abordar esta cuestión, que da una visión amplia de autopercepción, más allá de las tramas políticas y sociales en la que puede participar, conviene señalar cómo se arma un complejo en la relación naturaleza, trabajo y sociedad.

Marlene Siebert Sapelli (2013) lo estructura como columna de vida, que se articula con los siguientes elementos: *luchas* por la tierra y la reforma agraria, por la educación y la salud por la agroecología y por la organización; *formas de organización en el asentamiento-campamento*: núcleos de base, coordinación, dirección, grupos de jóvenes, de mujeres, asambleas; *formas de organización de la escuela*: consejo escolar, núcleos de base de educandos, gremio estudiantil, consejo de clase participativo; *Vida-trabajo*: producción familiar, autoservicio, trabajo doméstico, organización del



espacio escolar, cuidados de los niños, cooperativas de agronegocio, agentes de salud. Se percibe así que el proyecto pedagógico del MST busca cambiar de raíz no solo la explotación capitalista del campo sino también producir una revolución cultural haciendo de los campesinos agentes que puedan transformar el entorno.

Toda la serie de innovaciones que fue impulsando así lo indican. Desde la escuela itinerante como educación no formal, hasta la concepción de la democracia (trabajo-cooperación-democracia), se comprende la adaptación de los complejos a las necesidades de cada comunidad campesina de los *campamentos* (los ocupantes de esos espacios y los asentados que ya fueron beneficiados con una parcela de tierra invitan a nuevos participantes a formar nuevos campamentos, e incluso ellos mismos participan, mostrando a los nuevos acampados la tecnología de montaje y organización de la “forma-campamento”) (Loera, 2016) y de los *asentamientos* (unidades de producción agrícola creadas por el Estado). Más recientemente, las prácticas pedagógicas tomaron como forma de trabajo escolar la *Memoria del inventario*: es importante concebir el inventario como herramienta de trabajo para que se llegue a un formato de documento que sea práctico y para uso frecuente. Es fundamental incluir a los estudiantes también en este momento, conforme a las condiciones de trabajo por edad y orientados por los educadores. Como recurso, una de las pedagogas que participa de estas innovaciones señala: “Outros arquivos poderão compor a memória do inventário: fotografias, conversas gravadas, banco de sementes, herbário das principais plantas da região, cadernos de receitas culinárias” (Caldart, 2016: 5).

La revolución cultural

Hay una percepción del propio movimiento de estar llevando a cabo una revolución cultural, aunque también haya indicios que muestran que es posible pensar la complejidad del fenómeno del MST como una síntesis de prácticas que confluyen en esta dirección. A modo de demostración, se pueden señalar unos ítems que así lo indican. En primer lugar, el uso público de la historia y la construcción de una memoria histórica, recuperando parte de la tradición de resistencia que en el plano simbólico resulta una especie de síntesis de las causas de los oprimidos; los nombres que llevan las diferentes formas escolares así lo indican, como por ejemplo la Escuela Itinerante *Zumbi de Palmares*.

Luego, la puesta en marcha del proyecto de educación de la población campesina en sus diversas vertientes de educación de infantes y alfabetización de adultos, bajo formatos autónomos y en colaboración con los Ministerios estatales de Educación, señala la intención de superación de la *subalternidad* que las relaciones capitalistas generan entre los trabajadores asalariados y los desposeídos. El recurso de la pedagogía soviética como instrumento de esta transformación así lo indican, ya que sin distingo del contexto específico el MST hace uso de ella porque remite a los trabajadores asalariados. La supresión de la *subalternidad* se basa, entonces, en la estrategia de convertirlos en sujetos políticos transformadores de su particularidad histórica.

Y en esta dirección se apoya aquel aspecto tan caro a Gramsci que es el de la traducibilidad a nuevos lenguajes. Queda claro en este caso que hay dos formas posibles de entenderlo, el primero es por medio de la labor de *Expressão Popular*, que se encargó de editar la traducción de los pedagogos soviéticos Krupskaja, Pistrak y Shulgin, cuyos textos se convirtieron en instrumentos de aplicación de aquella experiencia en la comunidad campesina sin tierra;



el segundo es precisamente el proceso de poder aplicar esa práctica desarrollada en otro tiempo y espacio a un contexto de lucha y transformación distinto; por ello la necesidad de conformarlo según los requerimientos de la época y de las correlaciones de fuerzas. Por lo antes expuesto, los complejos como formas de lucha y de aprendizaje son quienes hacen posible esta revolución cultural a partir de la confluencia entre *naturaleza, trabajo y sociedad*.

La estructuración misma de las Escuelas de campo en sus diversas formas y modalidades (de educación formal y no formal) y de la pedagogía misma, son sostenidas por los integrantes del movimiento social como proyectos contrahegemónicos. Varios de los documentos elaborados por el MST como los informes de los profesionales que articulan con los Ministerios estatales así lo indican; al respecto se cita lo siguiente:

O MST se coloca na contra-hegemonia ao defender uma proposta educacional que envolve: a ampliação do número de escolas para atendimento dos acampamentos e assentamentos, a introdução do tema das lutas dos trabalhadores e sua importância nos conteúdos a serem desenvolvidos, bem como uma formação política para sua militância, que a prepare para a luta pela terra. (De Cássia Rodrigues, 2017: 33)

Un dirigente expone en los *Cuadernos de Formación* los puntos centrales sobre por qué se puede pensar la relación entre el MST y la cultura y cómo se puede transformar en revolución cultural, instancia que contribuye, se podría decir, a la reforma intelectual y moral. En principio, Ademar Bogo (2000) establece que "la revolución es una postura creativa y autónoma de una parte de la sociedad que pretende producir profundos cambios en la realidad". Más aún, citando a Caio Prado Jr., amplía

la definición a que *Revolución* significa el proceso histórico distinguido por reformas y modificaciones económicas, sociales y políticas sucesivas que, concentradas en un período histórico relativamente corto, confluyen en transformaciones estructurales de la sociedad y en especial de las relaciones económicas y del equilibrio recíproco de las diferentes clases y categorías sociales. Entonces, en este entramado va a completar el argumento ligándola a la Reforma agraria por dos razones: la primera, por estar en el campo de las reformas donde obligatoriamente se debe impulsar la revolución a través de la lucha por las necesidades inmediatas de los trabajadores sin tierra y de la sociedad. En segundo lugar, porque está vinculada a la concepción anticipada de la sociedad socialista que pretende construir. Por estos motivos, afirma que es posible realizar la revolución cultural en el campo, incluso antes de conquistar el poder del Estado en el país, porque ya se tiene el potencial para producir la existencia de forma independiente, dentro de los territorios conquistados, haciendo no solo plantaciones de árboles, sino una nueva cultura con nuevas relaciones.

El mismo Bogo (2000) puntualiza lo que entiende como *Pilares de la Revolución Cultural*: 1. Autodeterminación; 2. Interrelación entre las especies; 3. Continuidad histórica; 4. El arte de hacer lo bello; 5. El lenguaje; 6. El conocimiento; 7. La imaginación; 8. La utopía; 9. El cuidado y 10. La lucha de clases. Con este desarrollo puede percibirse que el tipo de educación al que se apunta por el entramado propuesto es al de la transformación de los sujetos productores en agentes político-culturales que quieren cambiar el tipo de sociedad y, a la vez, dar cuenta de la posibilidad de articular el trabajo manual con el intelectual como una forma de superación de esa subalternidad a la que están sometidos. El mayor de los logros, entonces, está dado por el hecho de



poder llevarlo a cabo mediante la acción concreta en correlaciones de fuerzas cambiantes.

Conviene tener en cuenta que, durante los últimos años, bajo el gobierno del presidente Jair Bolsonaro, el proyecto del MST se ha visto entorpecido. Aun cuando la información consultada sea periódica, no deja de señalar que la relación Estado-movimiento se ha modificado; los apoyos que Bolsonaro tiene entre los empresarios capitalistas agroindustriales y terratenientes presionaron para que se apliquen medidas que los perjudican. Particularmente, porque el Estado dejó de comprarles alimentos agroecológicos que luego los distribuía entre aquellas personas con dificultades alimentarias. También redefinió la política anterior de expropiación de tierras, reconocida por la Constitución, a favor de los terratenientes, criminalizándola, como también a los campamentos y los asentamientos (Saccone y Raulais, 2019).

No obstante esta situación, que está en proceso, con los logros alcanzados hasta ahora se ha convertido en objeto de estudio de diferentes disciplinas. Esto indica que su dinamismo sigue impulsando acciones en la relación Estado-sociedad civil, cuando la producción del espacio muestra formas de autonomía que merecen ser analizadas. Como ejemplo se puede considerar el *1er Encuentro Nacional de Mujeres sin Tierra*, con el lema: *¡Mujeres en lucha, sembrando resistencia!*, desarrollado entre el 5 y el 9 de marzo de 2020. En la elaboración del documento se destaca la ampliación de la participación:

Cuando las mujeres trabajadoras entran en la lucha, es decidir el presente y para arrancar de las entrañas del futuro, la alegría de hacer realidad sus sueños. ¡No soñamos poco! Con paso rápido seguimos adelante, firmes en la construcción de una sociedad socialista y un mundo que no nos mate y

aprenda a respetarnos. Queremos y podemos hacer todo. Somos la revolución silenciosa que rompe lo posible y lo establecido. Somos rebeldes y gritamos: ¡no silenciarán nuestra voz! (*Brasil: Manifiesto de las Mujeres Sin Tierra #8Marzo2020*, 2020: 2)

Consideraciones finales

De los diversos aspectos que fueron abordados hasta ahora es posible realizar algunas reflexiones sobre la relevancia de la pedagogía soviética en la experiencia educativa del MST.

En primer lugar, el *método de los complejos*, cuyas primeras formas de organización se dieron en el marco de la Escuela Única del Trabajo y en la Escuela Politécnica en el proceso revolucionario de Rusia desde 1917, se convirtió en una herramienta fundamental para articular la educación con el trabajo y con el modo de vida. A finales del siglo XX, el MST pudo traducir este abordaje a una realidad distinta, incorporando parte de estas experiencias ante la necesidad de articular un proyecto político que también cuestiona las bases de la dominación capitalista. Y la elevación cultural de los trabajadores campesinos se genera con una pedagogía que busca crear sujetos conscientes.

En segundo lugar, la necesidad manifiesta ya en Krupskaja de que, desde la infancia, se produjera la autonomía, y que los docentes fueran guías del proceso de construcción del conocimiento. Reproducido por el MST es una muestra clara que la propuesta educativa lleva a la autoorganización y a la autogestión. Los proyectos que el movimiento campesino impulsa se basan en el estilo de una democracia de base y de participación activa de todos los integrantes del colectivo.

En tercer lugar, se puede apreciar que tal práctica lleva a que los/as estudiantes, tanto en



la URSS como en Brasil, sean los agentes políticos artífices de su propio destino revolucionario, aún cuando en el caso soviético se haya interrumpido. Las diversas formas de organización propuestas dan una pista de que en este proceso de concientización se encuentra la clave del cambio y la visibilización de una sociedad fuera del capitalismo.

También la cultura se reconfigura en la relación sujeto-objeto y en la internalización de todo el proceso de aprendizaje. Es el lugar a partir del cual se lleva a cabo la transformación revolucionaria. Porque la educación no es un conocimiento técnico sino que viene a subvertir el orden en que el capitalismo genera relaciones de subalternidad. En este registro, cuando se internaliza el rol de agente de transformación del modo de vida, es posible entender que los aportes del *método de los complejos* son fundamentales para comprender que esta acción lleva a modificar la totalidad de las relaciones, sin dejar de tener en cuenta que las correlaciones de fuerzas permiten u obturan la posibilidad de esta revolución.

Finalmente, la recuperación de las prácticas históricas, aun cuando los procesos puedan ser interrumpidos, da una muestra de que sus experiencias se pueden resignificar en base a nuevos marcos de referencias; así lo destacan el caso brasileño y el de otros espacios en los que se reescribe la historia y la pedagogía (Zambrano Escutia, Pineda López y Hernández González, 2014).

Referencias bibliográficas

- ANSALDI, Waldo (2012). "Los campesinos brasileños no hicieron una revolución, pero... De trombas y formoso a las ligas camponesas". En: *Revista de Historia*, Nro. 13.
- BOGO, Ademar (2000). *O MST e a cultura. Caderno de Formação M° 34*, São Paulo.
- Brasil: *Manifiesto de las Mujeres Sin Tierra #8Marzo2020*. <https://viacampesina.org/es/brasil-manifiesto-de-las-mujeres-sin-tierra-8m2020/> (consultado el 06/12/2021).
- CALDART, Roseli Salette et al. (2016). "Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo". En: *Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis/RS (IEJC)*, 16 a 18 de junho.
- DE CÁSSIA RODRIGUES, Fabiana (2017). "Educação e luta pela terra no Brasil: a formação política no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra". En: *Educ. Soc., Campinas*, Vol. 38, Nro. 138, pp. 27-45. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017165251>.
- FITZPATRICK, Sheila (1977). *Lunacharski y la organización soviética de la educación y las artes (1917-1921)*. Madrid: Siglo XXI,
- GOMES DE OLIVEIRA, Dean (2017). "Educação do campo e os complexos de estudo do MST: o caso da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares de Cascavel/PR". En: VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 - Educação do/no campo, Geografia das redes de mobilização social na América Latina, Curitiba.
- GONZÁLEZ FORSTER, Sara Lua (S/D). "Pedagogía Soviética y las Escuelas de campo del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (Brasil)". <https://docplayer.es/214132489-Pedagogia-sovietica-y-las-escuelas-de-campo-del-movimiento-de-los-trabajadores-rurales-sin-tierra-brasil.html>
- ISCH LÓPEZ, Edgar (2019). *Cambiar el mundo para cambiar la educación. La Revolución Soviética y la educación*. Quito: Ediciones Opción.



- JULIÃO, Francisco (1962). *Escucha campesino*. Montevideo: Ediciones presente.
- LEMOS, Andréa (2012). "Expressão Popular: produção editorial e engajamento político". En: VII Colóquio Internacional Marx/Engels-Cemarx. https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7289_Lemos_Andrea.pdf (recuperato el 26/11/2021).
- LENIN, Vladimir Ilich (1980). *La cultura y la revolución cultural*. Moscú: Progreso.
- LIMA PIRES, Cristine (2012). "Paulo Freire e o MST: a Pedagogia do Oprimido no contexto da luta pela terra". En: *Revista Espaço Acadêmico*, Nro. 135.
- LOERA, Nashieli Rangel (2016). "Ocupaciones de tierra, campamentos, secretos y conocimientos: la producción social de una movilización en el extremo sur de Bahía". En: *Cuadernos de Antropología Social*, Nro. 43.
- LUCION SAVI, Claudineia y ANTONI, Clésio Acilino (2016). "Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná". En: *Práxis Educativa*, Vol. 11, Nro. 2, pp. 357-373. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7027>
- LUNACHARSKY, Anatoli Vasilievich (1985). "Decreto sobre la a educación popular". En REED, John. *Diez días que estremecieron al mundo*. Madrid: Hyspamérica.
- KRÚPSKAYA, Nadezhda (1978). *Vladimir Ilich y la Educación [Selección de textos]*. Madrid: Nuestra Cultura.
- MURPHY, Kevin (2008). "Podemos escrever a história da Revolução Russa?". En: *Revista Outubro*, Nro. 17.
- PALACIOS, Jesús (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pedagogía Proletaria (1932). Informes, tesis y debates de las jornadas pedagógicas de Leipzig. Organizadas por la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza (1928). Ediciones de la Federación de Maestros de Chile N° 2.
- PEYROU, Florencia y MARTYKÁNOVÁ, Darina (2014). "Presentación" del dossier La historia transnacional. En: *Revista Ayer*, Vol. 94, Nro. 2.
- PINKEVICH, Alberto (1930). *La nueva educación en la Rusia soviética*. Madrid: Aguilar.
- PIÑEIRO, Diego E. (2004). "Construyendo la hegemonía: el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil". En: *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).
- PISTRAK, Moisey (2000). *Fundamentos da Escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.
- PISTRAK, Moisey (2015). *Ensaio sobre a Escola Politécnica*. São Paulo: Expressão Popular.
- KRUPSKAIA, Nadezhda (1964). *Acerca de la educación comunista*. Buenos Aires: Anteo.
- REED, John (1985). *Diez días que estremecieron al mundo*. Madrid: Hyspamérica.
- ROCHA LOPES, Wanderson (2019). "Tensões na implementação dos complexos de estudo em escolas do campo". En: XXIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática Tema: Pesquisa em Educação Matemática: Perspectivas Curriculares, Ética e Compromisso Social. UNICSUL - Campus Anália Franco, São Paulo.
- SACCONI, Valeriay RAULAIS, Louise (25 de septiembre de 2019). "La lucha del Movimiento Sin Tierra



- de Brasil por sobrevivir". *France 24*. <https://www.france24.com/es/20190924-en-foco-brasil-trabajadores-sin-tierra-arroz>
- SGRAZZUTTI, Jorge y OLIVA, Antonio (2017). "Aportes para la comprensión del taylorismo soviético de Octubre a la NEP (1917-1929)". En: Anuario de la Escuela de Historia, Nro. 29. <http://hdl.handle.net/2133/11623>
- SHULGIN, Viktor (2013). *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular.
- SIEBERT SAPELLI, Marlene Lucia (2013). "De Paulo Freire a Pistrak". En: Escola do campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz dona Leopoldina, Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis. Tesis doctoral. <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Marlene%20Lucia%20Siebert%20Sapelli.pdf>
- SOLDÁ, Maristela (2018). "Proposta pedagógica complexos de estudo: Escola, trabalho, conhecimento e ensino". En: *RTPS - Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, Vol. 3, Nro. 4, pp. 47-66. <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/285>
- TROTSKY, León (2015). *Literatura y Revolución*. Buenos Aires: Ediciones ryr.
- WITTE, Erich & BACKHEUSER, Everaldo (1933). "La Instrucción Pública en Rusia". En: *La Escuela Única*. Barcelona: Labor.
- WROBEL, Iván (2014-2015). "El MST de Brasil y la construcción de un sistema educativo autogestionado". En: *Revista de la Red Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea*, Nro. 3, pp. 93-105.
- ZAMBRANO ESCUTIA, Lucia del Carmen; PINEDA LÓPEZ, Rosalía y HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Marcela (2014). "La formación docente desde el pensamiento dialéctico complejo". En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1592.pdf

Fecha de recepción: 14 de mayo de 2022.

Fecha de aceptación: 21 de junio de 2022.