

Prólogo del libro -: Barbosa da Silva Lourdes Helena . Gilvanice Barbosa da Silva Musial, Nunes Alencar Macedo Maria do Socorro (Organizadoras) *Educação do campo: Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Alternâncias Educativas*, – EdUEMG, Belo Horizonte (em prensa)

PRÓLOGO

Elisa Cragolino

Este libro reúne un interesante conjunto de trabajos producidos por los investigadores del Observatório da Educação do Campo – Práticas da Educação de Jovens e Adultos; un colectivo formado por investigadores de la Universidad Federal de Viçosa (UFV), Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidad Federal de São João Del Rei (UFSJ) y los Grupos de Pesquisas – ECARA/UFV, NEPEJA/UEMG; movimientos sociales y sindicales del campo de Minas Gerais – MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) –.

La vinculación con los colegas del *Observatório* llega a través de una maestra que tenemos en común, la Dr^a Elsie Rockwell (DIE – CINVESTAV, IPN, México). Ella tuvo la intuición, bien fundada, de que con Vania Costa y sus compañeros *mineiros*ⁱ tendríamos mucho por compartir. Luego de un primer encuentro en Córdoba, nos reunimos en Belo Horizonte. Así, trabajando en seminarios, conociendo y debatiendo nuestras experiencias de investigación y extensión, visitando campamentos y asentamientos del MST, iniciamos un camino conjunto que estamos seguros continuará. Esperamos que estos encuentros se amplíen, conformando una red especializada en educación de jóvenes y adultos en espacios rurales, que involucre a otros investigadores de nuestros países y de Latinoamérica. Estamos trabajando para ello.

El rico intercambio de conocimientos y experiencias hizo evidente que, aunque investigando en contextos distintos, con historias políticas y sociales particulares,

coincidimos en varios sentidos: en primer lugar en una manera de entender el trabajo académico desde las universidades públicas. Nuestras preocupaciones investigativas se articulan con la tarea docente en el grado y el posgrado y con prácticas extensionistas, en un especie de movimiento circular donde cada una de estas tareas no hacen más que potenciarse.

Como señalábamos, nos unen además objetos de investigación: la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante EJA) y la Educación en espacios rurales (ER)/ do Campo (EC). Como irán descubriendo los lectores, el libro recupera investigaciones y prácticas extensionistas referidas a EJA, pero estas tienen una especificidad ligada a su espacio de indagación e intervención: las áreas de Reforma Agraria. De este modo los estudios se construyen en una interface entre Educación de Jóvenes y Adultos y Educación del Campo; confluencia que constituye un área de vacancia en Brasil y que en el caso del *Observatório* ha dado lugar a discusiones teóricas y metodológicas y orientaciones para la práctica educativa.

Desde el Programa de Investigaciones en Educación Rural y de Jóvenes y Adultos que dirijo (CIFFYH- FFYH- UNC), hace ya muchos años que venimos estudiando también esta intersección. Tratamos de comprender aquello que en Argentina ligan a estas dos denominadas “modalidades del sistema educativo”ⁱⁱ. Reconocemos su importancia política y social derivada de las múltiples condiciones que comparten: trabajan con poblaciones subalternas y podríamos decir, en muchas ocasiones, subalternizadas por el mismo sistema educativo que pretende educarlas. Han ocupado un lugar residual en las políticas públicas y en los últimos años, fueron reconocidas como “modalidades” y “jerarquizadas”, al menos a nivel de normas y discursos y de algunas iniciativas, como por ejemplo, se han creado programas y unidades técnico administrativas en los Ministerios de Educación y se desarrollan espacios de formación docente especializados. Tanto la EJA como la ER, históricamente, se han caracterizado por la falta de formación docente y de desarrollos curriculares específicos y hay una “homologación” con la educación infantil y con la educación urbana. Ambas son así objeto de preocupación por parte de organizaciones y movimientos sociales que proponen proyectos alternativos; tienen como referente a la educación popular y aunque disputan, y se presentan como antagónicos al sistema de educación regular, articulan con el Estado. También coinciden en la forma de organizar el

trabajo en las aulas, el plurigrado. Y este es reconocido como una dificultad, en lugar de aprovechar sus potencialidades. (Cragolino y Lorenzatti, 2013)

Compartimos entonces con las colegas del *Observatório* un objeto de estudio complejo que es resultado de la intersección que señaláramos. Sin embargo en Argentina no es corriente referirse a “Educación del campo”. Seguimos hablando de Educación Rural, ya que no se reconoce esta diferencia, que en el caso brasileño identifica a los espacios formativos desarrollados en, por y para los movimientos campesinos y de trabajadores rurales y los contraponen con aquellos orientados a mantener el *statu quo* y las formas económicas y sociales del agronegocio.

Como lo señalan en el primer capítulo Aquino, Brito y Costa, retomando a Caldart (2012, p. 257), se trata de “um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. En el capítulo 3 de Santolin, Pinheiro y Nunes puede leerse una breve historia de la Educación del Campo y del MST y su proyecto educacional. Se menciona la ausencia, a nivel internacional, de un área de investigación sobre “Field Education o Education for the Field” y de referencias a las experiencias pedagógicas y en particular, y de esto se ocupan en su artículo, acerca de la enseñanza de la ciencia que se desarrollan en las escuelas. También en el capítulo de Pinheiro Freitas y de da Silva se hace alusión a la existencia de “dos campos” y dos proyectos educativos antagónicos y como es que desde el movimiento campesino se construye una propuesta como espacio de resistencia a las investidas del capitalismo y su lógica de exclusión de los sujetos que vive en este territorio. Mencionamos sólo estos capítulos, pero en realidad todo a lo largo del libro el lector encontrará referencias a las particularidades de la Educación del Campo, tanto en términos de los sujetos que allí se encuentran, alumnos y educadores; los sentidos involucrados en sus prácticas, la necesidad de la formación de los maestros, las estrategias pedagógicas y el porqué de ciertas formas organizativas del tiempo y espacios de trabajo.

En mi país no se ha extendido la noción de Educación del Campo y esto, sin duda, tiene relación con el desarrollo de estos movimientos que resisten a las políticas extractivistas, la agricultura empresarial y la devastación social y ambiental que esta implica. Las organizaciones campesinas en Argentina son más recientes y no tienen la dimensión ni la

fuerza de las existentes en el campo brasileño. Sólo algunas experiencias educativas de organizaciones que forman parte del MNCI (Movimiento Nacional Campesino Indígena) que participan en la CLOC (Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo) y VC (Vía Campesina) y que se referencian particularmente en el MST desde su praxis política y como constructor de espacios en las luchas contrahegemónicas, han comenzado a usar el término de “educación del campo”. Sin embargo se trata de una alusión acotada y no hay en la sociedad civil, en la academia ni en el sistema educativo argentino, debates que remitan a la distinción entre la educación del campo y la educación rural, que es tan clara en la literatura y en las definiciones y acciones militantes brasileñas.

Las cuestiones mencionadas nos interpelan. Sin desconocer la eficacia en la lucha política de las distinciones usadas por los compañeros y colegas de Brasil, nos permiten pensar y discutir la fertilidad en términos analíticos de estas separaciones en territorios educativos campesinos y territorios educativos ligados al mercado y al capital. Planteamos esta cuestión que ya estamos debatiendo con los colegas del *Observatório* y de otros centros académicos, porque que al menos, en el caso de Argentina, la realidad es mucho más enmarañada. Se advierten muchas imbricaciones y una complejidad que deja ver rupturas pero también continuidades, apropiaciones de discursos y prácticas; resistencias pero al mismo tiempo negociaciones entre estos dos ámbitos que se presentan como irreconciliables porque remiten a mundos antagónicos. Espacios educativos donde además tiene un lugar central el Estado, o mejor dicho, los Estados en sus diferentes escalas: municipal-estadual y federal y sus interrelaciones que se configuran como relaciones de fuerza, lo que agrega todavía una mayor complejidad a la situación.

En esta línea de argumentación, nos parece interesante discutir si la separación entre “educación del campo” y “educación rural” permite reconocer con facilidad que los espacios escolares de la Reforma Agraria no son territorios “puros”, al margen o librados de las lógicas dominantes, sino objetos de conflictos y disputas. Se trataría, en este sentido, de uno de los espacios privilegiados de la lucha política. También cuestionarnos si y hasta qué punto, las prácticas que se observan en campamentos y asentamientos no sólo están constreñidos por condiciones materiales y guiados por convicciones políticas, sino también están atravesados por las historias sociales de los sujetos que allí participan. Trayectorias que configuran disposiciones, en el sentido en que lo planteaba Pierre Bourdieu, hábitos,

que dan lugar maneras de pensar, de ver el mundo y actuar, que están ligados a las trayectorias de clase y formativas anteriores a la incorporación al movimiento, tanto de los alumnos como de los profesores de las experiencias educativas del MST.

En este sentido podemos reconocer fortalezas y potencialidades a la hora de tratar de superar formas escolares establecidas y hegemónicas, pero sin dejar de entender y explicar las dificultades que pueden observarse. Las formas educativas dominantes, que podemos rápidamente denominar “bancarias” (Freire), son parte de la vida social y tienen una historia en los “cuerpos”, y en las mentes de profesores y alumnos de los asentamientos. Los desafíos, en términos políticos y pedagógicos, son múltiples si podemos reconocer que, más allá de las intenciones, muchas prácticas y sentidos hegemónicos tienen una fuerza y pregnancia que pueden atravesar los espacios educativos, aunque se trabaje con metodologías de la Educación Popular, se desarrollen dinámicas de asamblea y se proponga que la vida misma de los sitios de la Reforma Agraria y la lucha cotidiana constituyen el mayor espacio formativo. Esta afirmación no implica negar que la formación política, la militancia y la intención de construir nuevas formas de sociabilidad, trabajo y educación en los asentamientos y campamentos, hacen posible la generación de nuevas maneras de verse a sí mismo, el mundo y en este sentido habilitan la reconstitución de hábitos transformadores. Pero del mismo modo podemos pensar la existencia de prácticas contrahegemónicas en otros sitios del espacio rural que no son sólo los de la Reforma Agraria. O acaso ¿no existe la posibilidad, aunque sea limitada, y es importante desde el punto de vista político, intentar construir algunas experiencias alternativas desde escuelas que forman parte del mismo territorio del agronegocio?

Podemos interrogarnos, como lo hacen las colegas del *Observatório*, acerca de ¿qué sucede con los alumnos de las licenciaturas en educación do campo? ¿Quiénes son? ¿Cómo proyectan su futuro profesional y militante? En este sentido permítanme introducir algunas otras preguntas: ¿Se debe pensar su preparación sólo para las escuelas “del campo” o se puede apostar estratégicamente a su incidencia en los territorios de “la educación” rural y dar allí la disputa educativa y política? ¿Cómo lograr que profesores del sistema regular de la educación rural, formados en general sin cuestionamientos acerca de las desigualdades sociales, puedan reconocer la necesidad de una transformación en sentido cada vez más progresista? ¿Cómo enfrentar las políticas de un “Estado compensador” (Gudynas, 2012)

que reconoce a “las escuelas del campo”, coloca importantes recursos en Programas específicos como PRONERA, que forma educadores y en estos procesos se alía con las universidades públicas de Brasil, pero que sigue sosteniendo y ampliando el modelo extractivista?

Estas son algunas de las cuestiones que consideramos interesante seguir debatiendo y sobre las cuales los autores de este libro nos ayudan a pensar a través de sus textos.

En la Parte 1 – “EJA do Campo: processos e práticas no cotidiano do trabalho e da sala de aula”, se plantea el tema del trabajo en un asentamiento, sus dimensiones formativas y vínculos con la educación. El artículo de Aquino, Brito y Costa, muestra cómo las múltiples experiencias de los sujetos en el lugar de trabajo y en la lucha por los derechos a la tierra, permiten la comprensión de la relación de los sujetos de la EJA con el conocimiento escolar. Se identifican las tensiones que surgen cuando se produce el encuentro de moradores con distintas trayectorias y con una diversidad de formas de vivir y producir en el asentamiento. Se reconoce como interviene la condición y posición de género, las imágenes históricamente construidas sobre las mujeres rurales, la persistencia de la diferenciación de actividades productivas en el asentamiento y las implicancias que esto tiene para sus itinerarios educativos y laborales en términos de reinención de sus lugares sociales.

El cotidiano de las aulas, es analizado en dos de los capítulos siguientes. “Modos de apropriação de material didático-pedagógico por educadoras de EJA em áreas de reforma agrária no estado de Minas Gerais”, de Musial, Brandão y Barbosa, y en el elaborado por Simonato, Pinheiro y Nunes “Diálogos entre um educador e educandos do MST em aulas de química na modalidade EJA do campo”.

Lo que me parece interesante aquí, pero también en los otros apartados, es que el enfoque sobre la particularidad de estos casos, no implica que aquellos seleccionados sean planteados como micromundos que se explican en sí mismo, sino espacios accesibles donde los investigadores pudieron ir visualizando las maneras singulares en que los procesos globales, más generales, a nivel estructural y simbólico se desarrollan. Ya sea cuando miran el uso y apropiación de los materiales educativos, como cuando se analiza los diálogos en una clase de química, las explicaciones no tienen que ver ni con un deber ser pedagógico, ni con propiedades sustanciales de los actores involucrados, con la bondad o utilidad de los

recursos en sí mismos, sino que remiten a condiciones y procesos que en cada caso configuran prácticas y relaciones singulares.

Por ejemplo en el capítulo 2 se trataba de identificar la diferencia y la distancia entre los materiales de enseñanza-aprendizaje extraídos de las actividades de los profesores de EJA que habían sido re trabajados dentro de la universidad y los modos de apropiación de otros dos educadores EJA también de áreas de reforma agraria, pero que no participaron en el proceso de preparación de este material. Lo que las autoras descubren es que, aún con diferencias, los educadores privilegiaron ciertos temas como Trabajo, Cooperación y Medioambiente y recurren a cierto "eclecticismo" en la elección de los materiales de apoyo y en las estrategias de enseñanza de la lectura y escritura, construyendo una suerte de "bricolaje".

Lo que este apartado aporta además es el reconocimiento de un bagaje de saberes que se construyen en el cotidiano escolar y que salen a la luz cuando se emprenden este tipo de trabajo etnográfico. Conocimientos que son fundamentales a la hora de repensar los procesos y contenidos de la formación de los educadores de jóvenes y adultos y no sólo para las áreas de Reforma Agraria.

Sin desconocer las dificultades de su protagonismo dado su subalternidad en un Programa del Estado y el incremento de las restricciones que suponen las actuales condiciones presupuestarias, pensamos en los términos en que lo hace Batallán cuando se refiere a los maestros como "subalternos poderosos" (Batallán, 2007: 181). Se trataría de aprovechar y potenciar su posición en tanto "tendrían poder para tomar decisiones pedagógicas dentro del aula", pudiendo habilitar de este modo prácticas alternativas o al margen de la normativa estatuida (Cragolino, 2009). Pero para ello, como veremos en una sección específica, es fundamental repensar los procesos formativos de esos docentes.

Aunque hay referencias que dan pistas todo a lo largo del libro, hay apartados que se refieren específicamente a los educadores y sus procesos formativos. En la Parte 3 – "Pensando a formação de educadores do Campo", el lector encontrará el capítulo de Pinheiro Freitas y de da Silva "A formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as produções acadêmicas". Allí se realiza una revisión bibliográfica, para advertir luego el lugar de ruptura y resistencia que supone la formación que es pensada en conjunto desde los movimientos sociales y universidades y con apoyo del Estado a través

de PRONERA. Destacan su propuesta teórica y metodológica innovadora orientada por concepciones y prácticas que desafían una realidad que muestra lo mucho que hay por hacer en términos de formación docente. Construyen argumentos que les permiten sostener la necesidad de una política pública que garantice una formación inicial y continua y condiciones de trabajo adecuadas para los educadores de EJA del campo.

En la misma línea de argumentación, en el Capítulo 5, “O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do LECAMPO da FAE/UFMG”, se plantea la necesidad de un proceso diferenciado para la selección, inicial y continua, de los docentes del campo y programas formativos específicos. Las autoras, de Angelo y Nunes reconstruyen a partir de entrevistas y utilizando la teoría de la enunciación de Bakhtin, los sentidos que circulan en los cursos de Licenciatura en Educación del Campo, para tratar de entender como los estudiantes se están apropiando del discurso que sustenta el Movimiento de Educación del Campo. El estudio da argumentos para comprender lo que constituye a estos estudiantes, futuros profesores, en actores políticos, cuando son formados como sujetos de cambios, responsables de sus prácticas y con posibilidades de integrar conocimiento, vida y arte, a través de una práctica que haga posible transformar los territorios e instituir una nueva lógica de producción y vida que confronte con el que se quiere imponer como único: el modelo del agronegocio.

Así como se trabaja sobre los educadores también encontramos en el libro apartados que se refieren a O que os educandos da EJA do Campo nos dizem? Se trata de la sección 2 que incluye artículos de Costa, Rosa y Alcântara, que en el Capítulo 6 presentan “Concepções de escrita de educandos da EJA de um assentamento de reforma agrária em Minas Gerais”. El trabajo pretende ampliar la comprensión sobre los procesos de alfabetización y de escolarización de adultos rurales. Tomando como referencia los *Novos Estudos sobre Letramento - New Literacy Studies* (NLS) y los aportes de Paulo Freire, se trata de discutir con mitos socialmente construídos que ligan ruralidad a analfabetismo y terminan culpabilizando a trabajadores rurales y campesinos de su falta de acceso a un recurso o tecnología social supuestamente universal y neutra. La reconstrucción de la manera en que la escolarización y la literacidad hacen parte de la vida de los asentados adultos, el reconocimiento de la fuerza coercitiva que el movimiento social ejerce en relación al valor del estudio y de la escuela, entre otros hallazgos, permite a las autoras discutir las

dificultades que implica para el proyecto educativo del MST, la apropiación de una cultura escolar que concibe a la “escritura como un bien en sí”. Se trataría, en cambio, de reconocer los múltiples de espacios de literacidad por los que transitan los asentados y que no se limitan a la escuela; observar, considerar y trabajar la relación oralidad/escritura, la relación de los saberes que son producidos y transmitidos por cada una y en relación entre ellas y los valores sociales que se configuran a través de la EJA.

En el Capítulo 7 – “Leituras de mundo e territórios de educandos da Educação de Jovens e Adultos do Campo”, de Rezende de Souza y Pereira Peixoto, se presenta la experiencia desarrollada a partir de “oficinas pedagógicas”, inspiradas en Paulo Freire, realizadas en una comunidad rural del Estado de Minas Gerais. Se trata de analizar como los alumnos construyen sus territorios materiales y existenciales y discutir con estereotipos que existen. El capítulo aporta una interesante descripción y valoración de la estrategia metodológica que incluyó una variedad de “mediadores culturales” y dispositivos y reflexiones sobre los límites y las contribuciones de las actividades realizadas, para la EJA del Campo.

En la última parte del libro el lector también encontrará una sección dedicada a la **Alternância como estratégia metodológica para Educação do Campo**. Allí se incluye el Capítulo 8 – “Pedagogia da Alternância, construção do conhecimento & práxis: diálogos e aproximações teóricas entre Vázquez e Freire” de Coelho y de da Silva. Se identifica en este apartado la expansión de una estrategia pedagógica para los pobladores del campo, cuya dinámica posibilita la interacción de un tiempo-escuela y tiempo-comunidad. Está orientada por la búsqueda de una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica; la relación entre la acción y un modo de interpretar la realidad, con el propósito de transformarla. El eje del capítulo se encuentra en la noción de praxis, que es objeto de una interesante revisión histórica que recupera las principales referencias, sobre todo en la literatura marxista, para detenerse luego en los “niveles de Praxis” de Vázquez y en la concepción de Praxis en Freire. Se reconocen en ambos la inspiración marxista y las convergencias entre los conceptos de praxis reiterativa, praxis creativa y praxis reflexiva de Vázquez (1979) con las nociones de “educação bancária, educação problematizadora e práxis autêntica”.

Por su parte en el capítulo 9 – “O Plano de Estudo (PE) na articulação entre tempos e espaços da formação por alternância”, Melo, y Silva, se detienen en el PE, al considerar su importancia en la articulación entre los diferentes tiempos y espacios que constituyen el

proceso de formación, esto es familia y escuela, práctica y teoría, trabajo y educación. Aquí nuevamente es el trabajo etnográfico el que permite contrastar lo que realmente sucede en la realidad, más allá de las formulaciones y de las intenciones de los protagonistas. Se identifica así la presencia de algunas limitaciones y contradicciones en el desenvolvimiento del PE en cuanto un instrumento articulador de los diferentes tiempos y espacios de procesos de formación por alternancia.

Hemos presentado, hasta aquí, una breve síntesis de las cuatro secciones y cada uno de los capítulos. Al llegar al final del libro el lector encontrará muchas pistas para intentar aproximarse a varias cuestiones que he intentado presentar: ¿Cuáles son las condiciones sociohistóricas, los fundamentos políticos, los presupuestos teóricos y metodológicos de diferentes prácticas de EJA construidos en el campo *mineiro*ⁱ? ¿Qué sucede concretamente en las aulas, en el momento en que se produce el encuentro entre los alumnos y los maestros? ¿Qué se hace? ¿Qué se dice y cuáles son los fundamentos de estas prácticas y discursos? ¿De qué manera las trayectorias de los sujetos, ya sea alumnos jóvenes y adultos de las escuelas, los estudiantes de la licenciatura en Educación del Campo y los docentes inciden, hacen posibles apropiaciones o distanciamientos respecto a las propuestas formativas? ¿Qué formas organizativas y pedagógicas de los tiempos y espacios escolares son posibles y pueden relevar mayor potencial, considerando la realidad de los trabajadores del campo?

Estos interrogantes, como lo he adelantado, son los mismos que nos planteamos desde el Programa de Investigaciones y Extensión que coordino y muestran que estamos ligados con los colegas del *Observatório* por coincidencias ético políticas y aproximaciones teóricas y metodológicas, porque son estas las que orientan nuestras preguntas, dan fundamento a las preocupaciones y los hallazgos y reflexiones.

En este sentido, el libro que presento contribuye a muchos debates y realiza aportes significativos. A modo de cierre presento alguno de ellos: en primer lugar destaco la posición epistemológica que orienta el conjunto de trabajos: las búsquedas investigativas, el cuestionamiento de la realidad y la capacidad de sostener preguntas que permitan desechar las primeras impresiones y las respuestas rápidas. Me refiero a las formas y discursos establecidos, que pueden tranquilizarnos porque muestran ciertas “certezas”, que pueden parecer mejores que la incertidumbre, pero que a menudo obturan, o al menos dificultan, la

posibilidad de seguir cuestionando la realidad, reconocer su complejidad y dialéctica. En el libro, hay un interés por sostener preguntas que posibiliten nuevos conocimientos.

Y aquí el segundo gran aporte del libro tiene que ver con los propósitos de las investigaciones. No se trata de llegar a “verdades absolutas”, irrefutables en los círculos científicos y académicos, sino lograr conocimientos “bien fundados” teórica y metodológicamente, pero que además puedan contribuir a cuestionar y mejorar las prácticas educativas de EJA en la Educación del Campo. En este sentido nos reconocemos también con las colegas del *Observatório* al preguntarnos el ¿para qué? y el ¿para quién? de las búsquedas e interrogantes.

Hay entonces posicionamientos ético políticos, que tienen que ver con ser universitarios de universidades públicas (sostenidas por recursos de todos los habitantes y trabajadores de nuestros países y con la responsabilidad que esto supone), que apuestan a transformaciones no sólo en los territorios del campo, sino a nivel social global. Que admiten que las formaciones sociales dominantes no son las únicas y que es posible “construir otros mundos donde quepamos todos”.

En estos procesos de transformación, la educación es una dimensión estratégica y lugar fundamental en la lucha política. En las escuelas regulares del sistema educativo coexisten y se enfrentan distintos sujetos colectivos, que producen escuela, más allá de la intencionalidad estatal y de las clases dominantes de imponer la reproducción de un orden que se presenta como universal e inmutable. Esto lo señalaban Ezpeleta y Rockwell (1983), hace más de 30 años en sus textos que son fundantes de la etnografía latinoamericana y que nos siguen interpelando. En “Escuelas y clases subalternas” planteaban que precisamente la escuela es uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases dominadas. Sostenían que para estas clases “la educación constituye un interés objetivo y se configura no sólo como un atributo requerido para la sobrevivencia material, sino que se liga fundamentalmente a la posibilidad de trascender la explotación, y transformar la trama de relaciones que define su posición y modo de existir en la sociedad” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 72). Y en este sentido es que se entienden las reivindicaciones y las acciones puestas en juego por los movimientos sociales del campo y que las autoras del libro reconocen.

Los compañeros están todo el tiempo preguntándose ¿Qué es esto de educación del campo? ¿Cuáles son sus aportes? ¿Cuáles son sus avances y cuáles son las dificultades? ¿Qué podemos hacer para acompañar desde los espacios académicos en estos procesos?

Esta batalla por construir escuelas y espacios educativos alternativos y por formar educadores que faciliten y acompañen procesos de resistencia y reconstrucción de los nuevos mundos, supone un análisis de la realidad, de las condiciones materiales y simbólicas de los territorios “*mineiros*”ⁱ, y de los sujetos implicados que, como lo hacen los autores, es necesario conocer para poder transformar. No se trata entonces simplemente de describir contextos y experiencias (telones de fondo donde transcurren las acciones) sino, como lo hacen las colegas del *Observatório*, preguntarse por las condiciones históricas concretas, las relaciones sociales profundas que las atraviesan, las trayectorias de los sujetos, las prácticas y sentidos construidos.

Los cuestionamientos son muchos, pero a la vez muy estimulantes. El libro, en este sentido, supone un camino de búsquedas e interpelaciones que entiendo ayudará a interesados en las problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos y Educación en el campo a seguir interrogándose y buscar sus propias respuestas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

BATALLAN, Graciela. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Ed Paidós, Buenos Aires, 2007, p. 181.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CRAGNOLINO, Elisa. “La incorporación de escuelas y maestros en políticas de Desarrollo Rural. Desafíos para hacer frente a la resignación”. En: Jalcione Almeida e João Armando Dessimon (Organizadores) *Políticas públicas e desenvolvimento rural no Cone Sul*, Editor Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Associação Holos Meio Ambiente e Desenvolvimento. Porto Alegre, 2009, p. 127-146.

CRAGNOLINO, Elisa y LORENZATTI, María del Carmen. “Educación rural y de jóvenes y adultos. Perspectivas y problemáticas en convergencia”. En: *VIII Jornadas de Investigación en Educación*. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón y Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Huerta Grande, Córdoba, 2013.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie. “Escuela y clases subalternas”. En: *Cuadernos Políticos* 37, México, 1983, p. 70-80.

GUDYNAS, Eduardo. Estado compensador y nuevos extractivismos. *Nueva Sociedad*, n.237, 128-146, Enero/Febrero, Buenos Aires, Argentina, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofía da práxis*. Tradução de Luiz F. Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ⁱ Mineiro: natural o habitante de Minas Gerais / Brasil. Adaptado de Minidicionário da Língua Portuguesa, Silveira Bueno, São Paulo, Ed. FTD SA, 2000. [Nota do revisor].

ⁱⁱ La Ley Nacional de Educación 26206, vigente en Argentina desde el año 2006, reconoce a la Educación rural y la Educación de Jóvenes y Adultos como dos de las ocho “modalidades” del sistema educativo. Por modalidad se entiende “...opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de

garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.” (LEN, Art. 17).

Revisores: Eunice de Almeida. Cláudia Pessoa.