

POLITICAS PÚBLICAS COMO OBJETO SOCIAL

*Imaginando el bien público en el
desarrollo rural latinoamericano*

**Alberto Arce
Gustavo Blanco
Margarita Hurtado**

EDITORES

FLACSO
GUATEMALA



WAGENINGEN UNIVERSITY

WAGENINGENUR



Universidad Austral de Chile
INSTITUTO DE ECONOMÍA RURAL

©Alberto Arce, Gustavo Blanco y Margarita Hurtado, EDITORES

Primera Edición: 2008

Autores: Carlos A. Amtmann Moyano, Alberto Arce Matus, Luiz Carlos Beduschi Filho, Gustavo Blanco Wells, Helana Célia De Abreu Freitas, Roberto Serafin Diego Quintana, Daniela Gamboa, Margarita Hurtado Paz Y Paz, Oscar Augusto López Rivera, Ana Beatriz Lujan, Carlos Andrés Rodríguez Wallenius, Sergio Schneider, Luis Alberto Suárez Rojas, Gonzalo Tentor.

Reservados todos los derechos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editado por
FLACSO- Guatemala
Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Austral de Chile
Rural Development Sociology Group, Wageningen University

ISBN: 978-99939-72-57-0

Diseño de Portada: Edmundo Cofré y Gustavo Blanco
Asistencia de Edición y diagramación: Julio Sebastián Figueroa C.

Formato: 21 x 14
Nº de páginas: 295

Impreso en FLACSO, Guatemala.

RIBLIOTECA - FLACSO - E C	
Fecha:	2008-10-03
Compra:
Proveedor:
Canje:
Donación:	Guillermo Fariña

0023334

Índice

<i>Introducción</i> Alberto Arce, Gustavo Blanco y Margarita Hurtado	13
---	----

SECCIÓN I: Elementos teóricos para una Re-conceptualización de las políticas públicas

<i>Imaginando el objeto del desarrollo social.</i> <i>Un campo de acción entre la vida social y el proceso político</i> Alberto Arce	23
--	----

<i>Políticas públicas en economías de mercado: Alcances generales y análisis de un programa educacional en Chile</i> Carlos A. Amtmann	57
---	----

<i>La contribución de la pluriactividad para las políticas públicas de desarrollo rural: una mirada desde el Brasil</i> Sergio Schneider	81
---	----

SECCIÓN II:
Territorio y descentralización política

- El fenómeno migratorio en las políticas públicas.
El caso del departamento de Petén, Guatemala*
Margarita Hurtado Paz y Paz 113
- Procesos de (re)territorialización de pequeñas sociedades
de pastores y sus luchas por la gestión del desarrollo local*
Luis Alberto Suárez 127
- Las incongruencias de la participación ciudadana y la descentralización
en municipios rurales: el caso de Cuquío (Jalisco), en México*
Carlos Rodríguez Wallenius y Roberto Diego Quintana 153
- Las Juntas de Gobierno en el desarrollo territorial*
Ana Beatriz Luján, Gonzalo Tentor y Daniela Gamboa 169

SECCIÓN III:
**Nuevas configuraciones público-privadas
en el mundo rural**

- Alianzas público-privadas y nuevas formas de intervención en el
desarrollo rural chileno ¿Hacia una redistribución de la acción política?*
Gustavo Blanco Wells 189
- La política pública de las concesiones forestales
y la ruralidad en el Petén, Guatemala*
Oscar A. López Rivera 221

<i>Aprendizaje por interacción: un desafío para el desarrollo de las regiones rurales</i> Luiz Carlos Beduschi Filho	249
<i>La Formación de la Red de Educación de Asentados de la Reforma Agraria: el PRONERA</i> Helana Célia de Abreu Freitas	271
Los autores	289

La Formación de la Red de Educación de Asentados de la Reforma Agraria. El PRONERA

Helana Célia de Abreu Freitas

INTRODUCCIÓN

En esta parte del libro se pretende presentar los conflictos que envuelven las relaciones políticas y pedagógicas que se establecen entre los socios (colaboradores), que construyen los proyectos educativos del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria – PRONERA. El Programa forma parte de una serie de acciones gubernamentales creadas en la década de noventa, dirigidas a la agricultura familiar.

Dada la dimensión que el PRONERA está tomando en el proceso de escolarización de jóvenes y adultos de los asentamientos de la reforma agraria, y la fuerte participación de los movimientos sociales campesinos en su concepción e implementación, el programa es descrito por algunos autores (Molina 2003; Jesus 2004; Di Piero 2004) como un paso fundamental en la construcción de políticas públicas de educación para el medio rural brasileño.

Hasta el año de 2003, el PRONERA apoyó cerca de 150 proyectos en los asentamientos rurales, formando asociaciones en 55 universidades públicas federales y estatales, atendiendo 122 mil alumnos, aproximadamente, en todo el Brasil. La Educación de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa considerada prioritaria, representando el 94% de las acciones educativas promovidas por el PRONERA, concentradas principalmente en las regiones Norte y Nordeste. Se estima que en el período de 1999 a 2002, cerca de 110 mil alumnos frecuentaron los cursos de alfabetización. Al mismo tiempo, fueron realizados 18 cursos técnicos y de especialización, incluyendo 1288 jóvenes (Datos del Programa Nacional de Educación en Reforma 2003).

Para la construcción y ejecución de los cursos del PRONERA,

es premisa básica la unión del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria - INCRA, con universidades y movimientos sociales del campo. Dependiendo de las especificidades del curso así como del lugar en que es realizado, otros actores, además de los ya citados, también participaron de la red de formación. Sin embargo, esta construcción no ocurrió sin conflictos, ya que la interfaz entre actores tan diversos genera varios enfrentamientos, debido, especialmente, a la dificultad de definir lo que son propuestas educativas que tengan como foco el desarrollo sustentable.

En la primera sección de este capítulo, será presentado un breve recorrido histórico del PRONERA y sus principales características. En la segunda sección serán discutidos los análisis de algunos autores sobre las cuestiones que involucran las alianzas del PRONERA. En la tercera sección, será tratado el Curso Técnico en Agroecología, así como los actores que están involucrados en la construcción del curso. No es intención del presente trabajo discutir todas las cuestiones relacionadas a las alianzas del PRONERA, sino presentar los conflictos que surgen entre los actores del Programa.

HISTORIA DEL PRONERA

La educación del medio rural en el Brasil siempre tuvo un papel marginal en las políticas de educación, teniendo la población del campo un acceso restringido, lo mismo al nivel básico o medio. Si el cuadro general de la educación en el país presenta graves problemas, en el campo esos problemas son aún mayores. El año 2000, el 28,3% de las personas residentes en el medio rural, con quince años o más, no eran alfabetizadas (Censo Demográfico 2000.). Por eso, tres en cada grupo de diez jóvenes o adultos del medio rural, se encontraban en una situación de analfabetismo absoluto, en una población en que la escolaridad media no alcanzaba ni siquiera cuatro años de estudios.

La situación de la educación en el medio rural brasileño es consecuencia no sólo de un proceso de exclusión económica, social y cultural, sino también de las políticas educacionales. La desatención histórica del sistema educacional en el medio rural llevó a la inexistencia de directrices políticas y pedagógicas específicas, así como de dotación financiera que posibilitase la institucionalización y manutención de una escuela de calidad en todos los niveles. El campo nunca fue visto como

un espacio prioritario para la acción institucionalizada del Estado a través de distintas políticas públicas y sociales. Al contrario, siempre fue tratado por el poder público con políticas compensatorias, a través de proyectos, programas y campañas de emergencia, sin continuidad, con acciones yuxtapuestas y concepciones de educación incluso contradictorias (Furtado 2004). A partir de la década de los noventa, con la presión de los movimientos sociales del campo, algunas iniciativas dirigidas para la educación del medio rural empiezan a surgir, las cuales están dirigidas a la construcción de políticas públicas, entre ellas, la creación del PRONERA. Esas iniciativas, en su mayoría, son fruto de la presión de los movimientos sociales del campo, especialmente del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST, que, desde su creación en la década del ochenta¹, pasó a desarrollar propuestas educativas en campamentos y asentamientos de la reforma agraria.

En 1997 fue realizado el 1º Encuentro Nacional de Educación en la Reforma Agraria (ENERA), que tuvo como principal articulador el MST. Participaron de la reunión cerca de setecientas personas, en su gran mayoría educadores de los asentamientos y campamentos del MST, además de profesores de más de veinte universidades, los cuales estaban desarrollando proyectos educativos en asentamientos de la reforma agraria². El proceso desencadenado por ese encuentro en los Estados culminó con la creación del PRONERA en 1998.

El 1º ENERA generó también la participación de las instituciones de enseñanza superior. En el mismo año, en el III Forum del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB), fue aprobada la propuesta que pretendía volver la educación hacia el medio rural, lo que significó, en una tercera fase, la unión entre el entonces Ministerio

¹ El período de 1979 a 1984 marca el reinicio de la lucha por la tierra en el Brasil, a través de ocupaciones e instalación de campamentos, realizados especialmente en los estados de RS, SC, PR, SP y MS, las cuales culminan con la fundación del MST, en 1984.

² Ese proceso de discusión culminó con la realización, en julio de 1998, de la I Conferencia Nacional: Por Una Educación Básica del Campo, con 974 participantes, en Luziânia-GO. "Después de la Conferencia, las entidades coordinadoras del proceso decidieron continuar actuando juntas, por medio de la Articulación Nacional por una Educación Básica del campo, trabajando en la perspectiva de contribuir para la construcción de políticas públicas específicas para responder a demandas educacionales en el medio rural, aliada al desarrollo de estrategias que busquen el desarrollo humano" (Molina 2003:66).

Extraordinario de la Política Agraria, el INCRA y el CRUB³.

Los movimientos sociales del campo también tuvieron una participación efectiva en la construcción de la propuesta del PRONERA. Los objetivos, los principios básicos y los presupuestos teórico-metodológicos fueron debatidos en muchas reuniones que ocurrieron en la Universidad de Brasilia, y que contaron con la participación de los representantes de las universidades que componen la Comisión Pedagógica, de los miembros del Sector Nacional de Educación del MST y de miembros de la Confederación Nacional de los Trabajadores Rurales en la Agricultura, CONTAG (Molina 2003).

Así, el PRONERA fue creado en 1998, vinculado al Ministerio del Desarrollo Agrario, pero con una fuerte presencia de los movimientos sociales del campo y de las universidades públicas o comunitarias. El Programa, dirigido a los jóvenes y adultos de los asentamientos de la Reforma Agraria, tiene como objetivo general: "Fortalecer la educación en las áreas de Reforma Agraria estimulando, proponiendo, creando, desarrollando y coordinando proyectos educacionales, utilizando metodologías dirigidas para la especificidad del campo, teniendo en vista contribuir para la promoción del desarrollo sustentable" (Manual de Operações 2004)⁴.

La modalidad prioritaria del PRONERA es la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), que comprende el proceso de alfabetización de los asentados y la elevación de escolaridad de los monitores que reciben capacitación pedagógica para actuar como agentes multiplicadores de la escolarización en los asentamientos. Además de esta modalidad, el PRONERA comprende acciones de formación continuada de educadores y la formación técnico-profesional para la producción agropecuaria y la gestión de emprendimiento rural, la salud y la comunicación.

³ En 1996, el Gobierno Federal convidó al Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB), para trabajar juntos en la Reforma Agraria. Esa articulación resultó en la creación del Forum de las Instituciones de Enseñanza Superior en Apoyo a la Reforma Agraria. La primera realización de esa sociedad fue el Censo Nacional de los Proyectos de Asentamientos de Reforma Agraria en Brasil. La segunda experiencia fue la participación de las universidades en los trabajos de asistencia técnica, a través del Proyecto Lumiar.

⁴ Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (Manual de Operações 2004).

Como señalé anteriormente, la unión es la premisa básica para la realización de las acciones del PRONERA. Las principales asociaciones son: los movimientos sociales y sindicales de trabajadores rurales, las instituciones públicas de enseñanza, las instituciones comunitarias de enseñanza sin lucro, y el INCRA. Otras asociaciones pueden ser agregadas, dependiendo de las características de cada proyecto. Los cuadros en adjuntos, presentan la organización del PRONERA a nivel nacional (Anexo 1).

En el Manual de 2004 del PRONERA, se establecen las principales atribuciones de cada uno de los participantes. También se establece que los proyectos desarrollados en el ámbito del PRONERA deberán ser coordinados por un profesor de la institución de enseñanza superior que se responsabilizará por la formulación, implementación, asistencia y control técnico-operacional del proyecto.

El mismo Manual determina que los proyectos de Educación del Campo deben tener como base la "diversidad cultural, los procesos de interacción y transformación del campo, la gestión democrática, el acceso al avance científico y tecnológico; que estén volcados al desarrollo de áreas de la Reforma Agraria; que sean socialmente solidarios, económicamente justos y ecológicamente sustentables (Manual del PRONERA 2004)". También establece que los principios rectores de esa práctica son: principio del diálogo, principio de la praxis y principio de la transdisciplinaridad.

Tabla 1 - Atendimiento del Pronera entre 1998 y 2002

<i>Año</i>	<i>Nº de convenios</i>	<i>IES</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Municipios</i>	<i>Asentamientos</i>
1998	10	10	6.460	83	188
1999	51	37	56.590	548	1284
2000	18	15	12.205	130	300
2001	29	15	23.728	409	727
2002	31	22	23.932	404	881
Total	139	99	122.915	1574	3.380

FUENTE: El Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria en Perspectiva – datos básicos para una evaluación – 2003

Por la tabla se puede observar que el PRONERA alcanzó, hasta 2002, 122.915 alumnos pertenecientes a 3.380 asentamientos de todo el país. El año de mejor desempeño fue 1999, enseguida hubo una caída en el ritmo debido a las oscilaciones en relación al monto del presupuesto del Programa y en el flujo de los recursos de los convenios, en razón de la contingencia de verbas destinadas al PRONERA. En 2003, la práctica de contingencia de los recursos fue interrumpida, así la ejecución presupuestaria correspondió a la totalidad del presupuesto previsto, lo que propició una retomada en el desempeño del Programa.

La tabla a seguir informa sobre el número de matrículas por modalidad de educación:

Tabla 2 - Matriculados en el PRONERA entre 1999 y 2002

Año	Total de Matric	EJA / %	Magisterio / %	Pedagogía / %	Técnico Profesional / %	Pos-técnico / %	Otro / %
1999	56.590	51.556 /91,1	160 /0,3	168 /0,3	146 /0,3	100 /0,2	0 /0,0
2000	12.205	12.075 /98,9	80 /0,7	50 /0,4	50 /0,4	0 /0,0	0 /0,0
2001	23.728	22.754 /95,9	196 /0,8	50 /0,2	470 /2,0	4 005 /16,9	385 /1,6
2002	23.932	23.104 /96,5	260 /1,1	180 /0,8	250 /1,0	70 /0,3	0 /0,0
Total	116.455	109.489 /94,0	696 /0,6	448 /0,4	916 /0,8	4175 3,6	385 /0,3

FUENTE: Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria en Perspectiva – datos básicos para una evaluación - 2003

Es posible constatar por el análisis de los datos de la tabla que la Educación de Jóvenes y Adultos representó 94,0% de las matrículas en el período analizado, aunque otras modalidades también estén siendo atendidas.

Entonces, los datos señalados arriba indican la importancia que el PRONERA está adquiriendo en los procesos de escolarización de

jóvenes y adultos del medio rural y, especialmente, en los asentamientos de la reforma agraria. Sin embargo, ese aumento en la escolarización no ocurre sin conflicto, ya que involucra diferentes actores. A continuación presentaremos algunos estudios que señalan los conflictos entre los actores que construyen los proyectos del PRONERA.

LA VISIÓN DE LOS SOCIOS INVOLUCRADOS

Algunos autores (Jesus 2003; Beltrame 2004; Azevedo 2001; Foerste e Schutz-Foerste 2004; Araujo 2004) ya señalaron dificultades en la realización de un proyecto entre los actores responsables, los movimientos sociales y las universidades, movimientos sociales y el INCRA, etc. Sin embargo, los análisis de los actores divergen en relación a las cuestiones que involucran los asociados.

Hay algunos trabajos que identifican las dificultades de las universidades para trabajar con el MST. Jesus (2003), al analizar las relaciones entre las universidades y los líderes del MST en los trabajos de alfabetización de los asentados en Sergipe, afirma que: “las cuestiones señaladas hasta ese momento provocaban enormes diferencias –del punto de vista de las acciones prácticas como del punto de vista teórico de la educación. Si dependiese de lo que estábamos tomando como referencia, tendríamos observaciones completamente diferentes sobre la realidad y sobre las acciones de los asentamientos. Nuestra mirada no podría ser a partir de una exención en relación a los diferentes contextos de configuración del papel del Estado, incluyendo la propia Universidad y el MST” (Jesus 2003: 33).

En la misma dirección, en otro proyecto de educación de la Universidad Federal de Santa Catarina realizado en unión con el MST, Beltrame (2004) relata las dificultades en la relación entre los dos actores involucrados: “En el trabajo realizado en el Proyecto en análisis, las dificultades enfrentadas por el grupo de educadores de la UFSC, ya aparecerán en las primeras reuniones para discutir su elaboración y ejecución. Esos obstáculos aparecerán en varios momentos, principalmente, en la manera de organización del trabajo de cada grupo de educadores del MST y de la UFSC. Los grupos presentan tiempos y urgencias diferentes, lo que en las discusiones aparecen como obstáculos; la naturaleza social del trabajo educativo presenta lecturas diferentes; el carácter educativo de las acciones desarrolladas por la universidad tiene diferencias de las mismas acciones, en la lectura de los movimientos

sociales, entre otras cuestiones" (Beltrame 2004: 65).

Al contrario de los estudios citados anteriormente, otros autores destacan la dificultad que las Universidades presentan al trabajo conjunto con el MST. Según Molina (2003), la dificultad de los movimientos sociales del campo para trabajar con las universidades se debe a la lógica de la cultura universitaria, que en general ha pensado la complejidad del mundo a partir de sus feudos de poder enraizados en la lógica de los institutos y departamentos, sin la inclusión de la subjetividad, de la afectividad, de la formación de valores, partiendo de una visión estrictamente técnica, concibiendo esa técnica como algo neutro, sin compromiso político (107).

El Boletín de la Educación N° 09 del MST (2004), al analizar la relación del Movimiento con las universidades, informa que: "De hecho, en la sociedad brasileña la universidad simboliza, aún hoy, el latifundio del saber; una institución pensada desde una lógica elitista y que se perturba cada vez que hay la entrada de personas organizadas (movimientos sociales) que representan y luchan por otra lógica" (17).

En la misma dirección, Azevedo analiza que otros conflictos son generados debido a la visión muy presente entre los segmentos universitarios, de la impropiedad de la institución en compartir determinadas responsabilidades con los movimientos sociales, durante la ejecución del proyecto, ya sea con el argumento de no romper las autonomías de cada uno, o por una supuesta condición de competencia intrínseca la institución universitaria (Azevedo 2001: 80).

Para Navarro (2002), sin embargo, el liderazgo del MST impone a los otros asociados su visión de mundo y de educación. El autor analiza la importancia que las escuelas de formación del Movimiento ejercen en la formación de una "segunda generación de militantes". Para Navarro (2002), los convenios firmados entre el MST y las instituciones de enseñanza superior siguen la misma dirección: "adicionalmente, como es notorio, prácticamente ninguno de los convenios realizados por la organización con las universidades públicas, amplia realmente un conjunto de conocimientos nuevos para los militantes sin tierra participantes, usualmente sólo refrenda la propia visión política del Movimiento sobre el mundo rural" (Navarro 2002: 264).

En la misma línea del análisis anterior, Azevedo (2001) afirma que la complejidad en las relaciones de los actores también está relacionada con la excesiva "ideologización" del proceso pedagógico,

producida por algunos sectores del movimiento social, los cuales se ven como siendo los únicos o principales conductores del programa como un todo, redundando en una extraña y equivocada relación en la cual, la institución universitaria y los monitores (responsables directos por la dimensión "específicamente pedagógica") se subordinarían a las orientaciones político-ideológicas de los movimientos (Azevedo 2001: 81).

Araújo (2003) presenta otros aspectos de los conflictos entre los compañeros, y destaca que la sociedad del INCRA con las universidades y el MST ocurre también de forma problemática, especialmente en lo que se refiere a las relaciones con el INCRA. Para el autor, el problema central está en el hecho de que, dentro del INCRA, la educación aún es realizada de manera "artesanal". La misma situación ocurre en las universidades, las cuales, a pesar de estar involucradas con el proyecto, no asumen la dimensión que la propuesta exige. La ejecución de la propuesta cuenta con un grupo de profesores que, a pesar del empeño y competencia, enfrentan desafíos de orden interna y externa (Araújo 2003:178).

Otra posición más optimista se encuentra en estudios que evalúan los conflictos como ya superados. A pesar de la diferencia que existe entre la lógica de las universidades y de los movimientos sociales, a pesar de los conflictos que muchas veces ocurren en esta interacción, se considera que se aprendió a trabajar unidos, siendo que una parte significativa de los resultados alcanzados por el PRONERA sería consecuencia de ese aprendizaje (Molina 2003: 113).

Todos estos estudios no sólo exponen aspectos de los conflictos existentes entre los actores en los proyectos del PRONERA, sino que muestran, especialmente, cómo la visión sobre los propios conflictos está penetrada (contaminada) por posiciones políticas e ideológicas. Por lo tanto, es un desafío al análisis de los diferentes niveles de conflictos, siendo más complejo evaluar el conocimiento que es generado de estos proyectos.

En la siguiente sección, como ejemplo del compromiso de diferentes actores en los proyectos del PRONERA, serán analizados los actores presentes en la formación de un Curso Técnico en Agroecología y una propuesta para la comprensión de las relaciones que se establecen entre ellos.

Figura 1 - Actores involucrados en la formación de asentados de la reforma agraria



LA FORMACIÓN DEL CURSO TÉCNICO EN AGROECOLOGÍA

En el Estado de Santa Catarina, el Curso Técnico en Agropecuaria, con énfasis en Agroecología, está siendo desarrollado desde 2005 y con final previsto para 2007. Por ser un curso vinculado al PRONERA, él vincula la Superintendencia Regional del INCRA (SR-15), la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y el MST. Además de estos asociados, la red social y técnica de formación, también vincula la Escuela Agrícola 25 de Mayo⁵, la red pública de enseñanza del Estado de Santa Catarina y la organización no gubernamental Red Permean⁶. En la siguiente figura se presentan los

⁵ Aunque sea una escuela de la red pública estadual de Santa Catarina, como lo es la Escuela Agrícola 25 de Mayo, creada al final de la década de ochenta, tiene gran identidad con el MST, que ya se expresa en la elección del nombre. Fue ese día que ocurrió en el municipio de Abelardo Luz, una gran ocupación de tierras en Santa Catarina, con la participación de 2.300 familias. Los educadores de la Escuela 25 de Mayo también han buscado, constantemente, el estudio y la implementación de la propuesta pedagógica del MST.

⁶ De acuerdo con su estatuto, la Red Permean tiene por objetivos: promover la Permacultura como base del desarrollo endógeno sustentable y utilizar de manera

actores involucrados en la construcción del curso: Los actores mostrados en la Figura 1 presentan diferentes tipos de intereses, valores, recursos y capacidades institucionales. Presentan también diferentes presupuestos de sociedad, de individuo y de educación que se reflejan en la forma como ellos construyen la propuesta del curso. Por detrás de los motivos desarrollados, existen conflictos generados por diferentes visiones de mundo por los actores, los intereses y objetivos que forman parte del proceso.

La complejidad presente en la elaboración y ejecución de la formación se manifiesta en la percepción de los múltiples actores. La manera cómo esos actores participan de este proceso puede ser analizada a través de la intersección de experiencias y prácticas sociales en el cotidiano proceso de construcción de la red. Consideramos necesario acompañar la práctica cotidiana de ejecución del curso para comprender cómo se realizan las relaciones de poder que marcan la elaboración y la ejecución de la propuesta. Actores con diferentes grados de poder están involucrados, siendo que uno o más pueden definir cómo serán dirigidas las propuestas, cuál la visión de mundo que irá a predominar y cómo se construirá el conocimiento.

Otra cuestión a ser explicitada dice respecto a la relación entre el discurso y la práctica de esos actores. La mayoría de los actores involucrados presentan un discurso bien definido, normalmente explicitado en documentos, el cual debe dirigir toda la participación en la elaboración y ejecución de las propuestas educativas. Sin embargo, muchas veces notamos un descompás entre el discurso y la práctica de esos actores, lo que se refleja en la formación del curso, y que solamente puede ser observado si acompañamos la relación cotidiana de construcción de la red.

Creemos que el concepto de red socio-técnica descrito por Latour (2000), en el enfoque de la teoría de *Actor-Red*, puede ser útil para la comprensión de los conflictos presentes en la formación de los proyectos del PRONERA. La teoría del *Actor-Red* permite evaluar las diversas perspectivas de los actores sin privilegiar ninguna visión, identificando

integrada y armónica, los recursos naturales, humanos y financieros. "Teniendo como prioridad la promoción del Hombre y el rescate de su relación con el medio ambiente, la Red Permear establece, apoya y monitorea unidades demostrativas y de referencia, así como todo tipo de actividad práctica de Permacultura, contando que estas puedan ser desarrolladas y reproducidas por comunidades que habitan el gran ecosistema brasileño. La estrategia y promoción del establecimiento de sistemas productivos de agricultura ecológica, el establecimiento de tecnologías locales apropiadas, construcción de moradas autosustentables, siempre siguiendo la ética y los principios de la Permacultura". Traducción de los editores del sitio <http://permacultura.org.br/ipab>.

así cómo determinados actores logran que sus representaciones sean asumidas por otros actores como legítimas, permitiéndoles formar redes sociales alrededor del tema.

La teoría del *Orientada al Actor en Situación de Interfaz*, desarrollada por Norman Long, que nos permite comprender las relaciones de poder y el conocimiento generado por él en los procesos de desarrollo rural, es otra importante contribución para la comprensión del problema abordado. Para Long (1999), el análisis de interfaz nos permite examinar las diversidades culturales, diferencias sociales y conflictos inherentes a procesos de intervención para el desarrollo.

Las diferentes cuestiones observadas durante la ejecución del Curso evidencian los conflictos que surgieron en la construcción de la propuesta. A seguir abordaremos algunas cuestiones que ejemplifican los diversos conflictos.

La primera cuestión señalada por profesores de la Escuela 25 de Mayo se refiere al repudio de los socios que vinieron para la construcción del Curso Técnico en Agroecología por el PRONERA, por la trayectoria de la Escuela en la lucha por la construcción de un curso técnico en el área agroecológica. Desde la década de noventa, la escuela está intentando implementar una propuesta curricular con énfasis en el área, y la implementación de un curso técnico con la misma orientación. No obstante, para profesores y coordinadores de la Escuela, los actores ignoraron esta trayectoria, lo que generó conflictos entre la Escuela y otros actores: "Ninguno de los participantes se ha preocupado de los procesos históricamente constituidos que dieron origen al curso técnico y que, después, los participantes pudieron estar contribuyendo; prácticamente ninguno se ha preocupado en decir que la Escuela ha llegado hasta aquí debido a todo un proceso".

La segunda cuestión se refiere a las divergencias entre la propuesta agroecológica implementada en la Escuela y el eje adoptado por el MST. Aunque la Escuela se mantenga vinculada al Movimiento y trabaje en el área agroecológica, el curso no se encuentra en total sincronía con la propuesta del Movimiento. Para los coordinadores del Sector de Producción y Educación del MST:

"El vínculo del Movimiento con el curso se dio de manera muy indirecta, no tuvo acompañamiento, no porque las personas de la Escuela no sean del Movimiento. Pero, creo que hay algo que resulta de con qué dimensión de hecho tiene esa agroecología, qué modelo de producción nosotros queremos, por qué esa agroecología es diferente en la cabeza de uno

y de otro. La Escuela tiene una concepción, que tal vez no esté totalmente en sintonía con lo que el Sector de Producción está pensando”.

Algunas declaraciones de personas de la Escuela y de la coordinación del Movimiento, relatan las divergencias que ocurrieron a respecto de la opción de la Escuela 25 de Mayo por una propuesta en el área agroecológica, en contraposición al anhelo de la comunidad escolar por una propuesta pedagógica dirigida para la agricultura convencional. Para un miembro de la coordinación esa divergencia refleja el conflicto que se manifestó en el Movimiento de forma más general.

“Esa Escuela también pasó por un proceso de contradicciones muy grande, sobre cuales eran sus objetivos no por parte de la Escuela, de quién está allí en la Escuela o de la dirección del Movimiento, pero por la base misma que, como decimos, muchos educandos y muchos padres gustarían de trabajar en el sistema convencional. Entonces, la Escuela tuvo un trabajo de desconstrucción de esa mentalidad y el intento de construcción del nuevo. Ese proceso ocurrió internamente también en la Escuela”.

Esa cuestión, aunque a primera vista parezca estar superada, obliga a reflexionar en lo que parece ser una de las principales arenas de conflicto en la formación del curso técnico, y que es la producción de alimentos para el auto sustento de la Escuela. Los alimentos producidos en la Escuela no son suficientes para las refecciones diarias. Para algunos actores, la producción insuficiente para el auto sustento es un factor limitante para el avance de la propuesta agroecológica.

Otra cuestión colocada por coordinadores, profesores y hasta por alumnos, que está relacionada a la baja productividad de la Escuela, se refiere a la escasez de recursos para invertir en la producción agroecológica. Al contrario de lo que es defendido por muchos, inclusive otros actores involucrados con la formación del curso, para el grupo, la agroecología necesita de recursos para que pueda establecerse. Para el grupo de la Escuela, ese sería también uno de los motivos por el cual la Escuela no esté con una producción agroecológica más consolidada.

La escasez de recursos financieros para impulsar la producción agroecológica genera críticas al PRONERA, que destina recursos para la compra de alimentos y no permite la adquisición de productos que posibilitarían incrementar la producción agroecológica. “Es una paradoja del proyecto tener financiamiento para comprar alimentos, algunos hasta transgénicos, y no poder tener parte de esa verba destinada a aumentar la producción aquí dentro de la Escuela”.

Otro conflicto surge de la propuesta de la Red PERMEAR y otros actores. La Red PERMEAR lleva, para el curso, una propuesta en la área de la permacultura, sin embargo, otros actores creen que la permacultura sea solamente una técnica, no siendo capaz de construir un nuevo modelo de producción. Para un coordinador del Sector de Producción del MST: “La permacultura es una técnica de producción, no un modelo de producción. Aquellos que toman la permacultura como modelo de producción no sobrevivirán a nuestro tiempo presente. Lo que nosotros estamos construyendo en la Escuela es un nuevo modelo de producción, y la permacultura no es un nuevo modelo de producción”.

Otra cuestión que se constató fue la dificultad de los alumnos para implementar, en sus asentamientos, las prácticas agroecológicas aprendidas en el Curso. Ese conflicto es generado por la adopción histórica de la agricultura convencional en muchos de los asentamientos de sus propias familias. Para una profesora de la Escuela, “los educandos sienten mucho esa contradicción en el tiempo-comunidad. Aprenden una técnica aquí y llegan a sus casas y tienen dificultades de implementarla, porque el cotidiano habla más alto: las necesidades de tener un rendimiento [seguro]”.

En la relación de la Escuela con la UFSC durante la formación de la red también surgieron varios conflictos. Como afirma una profesora de la UFSC, “La relación que la universidad tiene con la Escuela y con ese proceso es muy diferenciada, porque en el grupo de la universidad que aquí está trabajando, tienen una unidad muy grande, que se diferencia en gran medida de la perspectiva ideológica colocada por el Movimiento. En este momento, se percibe que hay una diferenciación que, en la perspectiva de la UFSC, busca diversificar inclusive la formación ideológica, busca llevar elementos de otras perspectivas, lo que no es bien recibido por la Escuela. Se trata de perspectivas que muchas veces son contradictorias”.

Los conflictos que penetran en la construcción de la propuesta agroecológica del Curso, son un reflejo de un panorama más amplio de la sociedad, que no tiene como horizonte un único modelo de desarrollo rural. No obstante, debido al hecho de que la propuesta agroecológica es una construcción social, no tiene una única directriz, tampoco un desarrollo lineal: consecuentemente, en el proceso de implantación ocurren avances y retrocesos.

Las cuestiones apuntadas no agotan los conflictos presentes en la construcción de la propuesta agroecológica de la Escuela

25 de Mayo, y tampoco los conflictos se limitan a la cuestión de la agroecología. Otros temas generan polémicas en las interfaces entre los actores, sin embargo, no será posible abordarlo en esta parte de la compilación. Ese panorama ya es verificado por Long (1999) al afirmar que, aunque las interacciones de interfaz presupongan un grado de interés común, ellas también tienen la propensión de generar conflictos debido a los intereses y objetivos contradictorios, o al poder desigual de las relaciones que intervienen en este proceso.

CONSIDERACIONES FINALES

Por lo que fue expuesto arriba, podemos concluir que el PRONERA, aunque es un programa de carácter compensatorio, constituye un importante paso en la construcción de políticas públicas de educación para el medio rural. Su importancia se debe no sólo al número de alumnos atendidos, sino al vínculo de diferentes actores en su construcción y ejecución, lo que genera un fuerte debate sobre la educación en el campo.

Aun así, los conflictos entre los actores involucrados en el PRONERA deben ser observados y analizados, para que se logre comprender qué tipo de conocimiento está siendo generado por ellos en las propuestas educativas creadas en el ámbito del Programa, y en nombre de la sustentabilidad.

Ante ese panorama, la propuesta del *Enfoque orientado al actor en Situación de Interfaz* y de la perspectiva del *Actor-Red*, puede propiciar importantes contribuciones para el análisis de estos conflictos, como la comprensión del tipo de conocimiento que está siendo generado en tales procesos. Las dos propuestas pueden traer un nuevo enfoque para la comprensión de la cuestión, una vez que estamos abordando la relación entre actores que pretenden construir propuestas educativas, para formar familias agricultoras con otra mirada sobre su propia realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, Severina G. de. 2004. *O PRONERA e os Movimentos Sociais: Protagonismo do MST. A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária*. Andrade et al. (orgs.). Brasília: PRONERA.
- Azevedo, Alessandro A. 2001. "Traçando Caminhos e Descaminhos de um Processo de Educação no Meio Rural: Reflexões a Partir de uma Experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte". *Revista da FACED* 5.
- Beltrame, Sônia et al. 2004. *Universidade e Movimento Social: Interação entre Sujeitos Educadores. Educação de Jovens e Adultos: estudos e práticas do campo*. Beltrame, S. et al. (orgs.). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Di Pierro, Maria Clara e Andrade, Maria Regina. 2004. *O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – Dados Básicos para uma Avaliação*.
- Foerste, Erineu et Schütz-Ferste, Gerda M. *Professores, Sem-Terra e Universidade: Qual Parceria? A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária*. Andrade et al. (orgs.). Brasília: PRONERA.
- Furtado, Eliane D. P. *Estudo sobre a Educação para a População Rural no Brasil*. Encontrado em http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf, 16/09/2006.
- Jesus, Sônia M. S. Azevedo de. 2003. *Navegar é Preciso, Viver é Traduzir Rumos*. Tese de Doutorado. Aracaju: UFS.
- Jesus, Sônia M. S. 2004. "O PRONERA e a Construção de Novas Relações entre Estado e Sociedade". Andrade et al. (orgs.). *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária*. Brasília: PRONERA.
- Latour, Bruno. 2000. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP.
- Long, Norman. 1999. *The Multiple Optic of Interface Analysis*. Documento sin editar. Back-ground Paper on Interface Analysis. UNESCO.
- Molina, Mônica Castagna. 2003. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Tese de doutorado/ Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Brasília.
- MST. 2004. *Boletim de Educação* 9 do MST.

- Navarro, Zander. 2002. "Mobilização sem emancipação- as lutas sociais dos sem-terra no Brasil". *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Boaventura de Sousa Santos (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- PRONERA. 2004. *Manual de Operações – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Brasília: PRONERA.