

Concepción antropológica, teleológica y metodológica que orienta el curso de Educación del Campo de la Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Anthropological, Teleological and Methodological Conception that Guides the Rural Education Course at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brazil

André B. Sandes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, LAJE-BAHIA, BRASIL
absandes@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8527-163X>

Raúl Calixto-Flores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, MÉXICO
rcalixto@upn.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7940-3299>

RESUMEN

La modalidad de la Educación del Campo es una gran conquista de los movimientos sociales organizados y de los campesinos brasileños. Gradualmente, fue conquistando espacio, consolidando sus principios orientadores, directrices operacionales estructurándose para atender los grupos sociales abandonados por el sistema a lo largo de la historia de Brasil. Este trabajo se fundamenta en una investigación documental y una serie de entrevistas con estudiantes del grado de Educación del Campo de la Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que viven en comunidades campesinas de la ciudad de Laje-Bahia, Brasil. Su objetivo principal es comprender la función social del curso e investigar la concepción antropológica, teleológica y metodológica que orienta los trabajos de los profesores de la Universidad. Investigar a los estudiantes, las comunidades, a los profesores y los resultados obtenidos durante su trayectoria a lo largo del tiempo es muy importante para construir registros que auxilien a otros investigadores interesados por esa problemática y contribuir para mejorar, cada vez más, los servicios prestados por la institución investigada.

Palabras clave: educación rural, estudiantes, universidad

ABSTRACT

The Rural Education modality is a great conquest of the organized social movements and of the Brazilian peasants. Gradually, it was conquering space, consolidating its guiding principles, and operational guidelines, and structuring itself to serve the social groups abandoned by the system throughout the history of Brazil. This work is based on documentary research and a series of interviews with students of the Rural Education degree of the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia who live in rural communities of the city of Laje-Bahia, Brazil. This work has as its main objective to understand the social function of the course and investigate the anthropological, teleological, and methodological conceptions that guide the work of the University professors. Investigating students, communities, teachers and the results obtained during their trajectory over time is very important to build records that help other researchers interested in this problem and contribute to improving, more and more, the services provided. by the investigated institution.

Keywords: rural education, students, college

INTRODUCCIÓN

La Educación del Campo es una modalidad de educación que posee particularidades que la distinguen de otras. Fruto de las luchas de los movimientos sociales organizados, se presenta como una gran conquista para los campesinos. Gradualmente, fue conquistando espacio, agregando contribuciones de intelectuales de diversas áreas del conocimiento, consolidando principios orientadores, directrices operacionales y estructurándose para atender los grupos sociales olvidados por el sistema a lo largo de la historia de Brasil.

Fue en la Resolución CNE/CEB N° 01 del 3 de abril de 2002 donde se instituyeron las directrices operacionales para la Educación Básica en las escuelas del Campo:

La Educación del Campo, que ha sido tratada como Educación Rural en la legislación brasileña, tiene un significado que incorpora los espacios de forestación, de la pecuaria, de las minas y de la agricultura, pero los ultrapasa al acoger en sí los espacios pesqueros, playeros, ribereños y de extracción. El campo, en ese sentido, más que un perímetro no urbano, es un campo de posibilidades que dinamiza la unión de los seres humanos con la propia producción de las condiciones de la existencia social y con las realizaciones de la sociedad humana (Brasil, 2002).

Con el Decreto N° 7352 del 4 de noviembre de 2010, la Educación del Campo consiguió un importante avance y pasó a ser reconocida como Política Pública, con los siguientes principios:

1. Respeto a la diversidad del campo en sus aspectos sociales, culturales, ambientales, políticos, económicos, de género, generacionales y de raza y etnia.
2. Incentivo a la formulación de proyectos políticos-pedagógicos específicos para las escuelas del campo, estimulando el desarrollo de las unidades escolares como espacios públicos de investigación y articulación de experiencias y estudios direccionados para el desarrollo social, económicamente justo y ambientalmente sostenible, en articulación con el mundo del trabajo.

3. Desarrollo de políticas de formación de profesionales de educación para el atendimento de la especificidad de las escuelas del campo, considerándose las condiciones concretas de la producción y reproducción social de la vida en el campo.
4. Valoración de la identidad de la escuela del campo por medio de proyectos pedagógicos con contenidos curriculares y metodologías adecuadas a las reales necesidades de los alumnos del campo, así como flexibilidad en la organización escolar, incluyendo adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas.
5. Control social de la calidad de la educación escolar, mediante la efectiva participación de la comunidad y de los movimientos sociales del campo (Brasil, 2010).

El Grado de Educación del Campo ofrecido en el Centro de formación de Profesores (CFP) de la Universidad Federal do Recôncavo de Bahia (UFRB), ubicada en la ciudad de Amargosa, presentó su proyecto en 2012, pero fue en 2013 que inició como intermediario en el diálogo entre la diversidad del campo y el quehacer pedagógico, para contribuir con la formación de maestros, gestores y articuladores de los movimientos sociales del campo, fortalecer líderes y abrir perspectivas para los campesinos. La UFRB fue creada por la Ley 11.151 del 29 de julio de 2005. Posee siete unidades denominadas Centros de Enseñanza, instalados en las ciudades de Cruz das Almas (que posee dos centros y es donde está la Rectoría), Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro y Santo Antonio de Jesús. Ofrece actualmente 46 cursos de grado, 14 en licenciaturas, y 25 cursos de postgrado, dos doctorados, 13 maestrías (ocho académicos y cinco profesionales), ocho especializaciones y dos residencias médicas. Al final de 2017 (semestre 2017.1), la UFRB atendía 8 545 estudiantes, con 7 717 en Grado y 997 en Postgrado y poseía un total de 906 docentes, 711 servidores técnicos, además de servidores tercerizados y practicantes (Santos, 2018, p. 1).

Por tratarse de un curso relativamente nuevo y poseer una propuesta que concilia actividades académicas (80% del curso es en Tiempo Universidad) y actividades prácticas en la comunidad donde viven, orientadas y acompañadas por los docentes de la UFRB

(20% restantes son en Tiempo Comunidad), es un campo fértil para investigaciones que se propongan conocer su dinámica, limitaciones, potenciales y perspectivas, contribuyendo así a mejorar de forma gradual su propuesta inicial.

Esa propuesta, que concierne encuentros presenciales y en alternancia, permite aproximar la ciencia a la práctica cotidiana de los involucrados en el proceso y propicia significativas contribuciones para las personas que viven del cultivo de la tierra. Estas cuestiones justifican el interés por ese objeto de investigación.

Discusiones promovidas por la Universidad relacionadas con la Educación del Campo, retos inherentes a los espacios agrarios, aspectos relacionados con la tierra, lucha de clases, política de la sequía, movimientos sociales, investigaciones científicas, alternativas de desarrollo para la región, gestión de la educación y del territorio, Políticas Públicas apropiadas para los contextos campesinos, gestión integrada del medio ambiente, en fin, cambios de paradigmas y suma de esfuerzos en pro de intereses colectivos, son muy importantes para ampliar la visión de mundo de los jóvenes estudiantes y campesinos (Sandes y Calixto-Flores, 2021, p. 121265).

Este trabajo es producto de la estancia posdoctoral en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México; se fundamenta en un estudio documental y entrevistas con estudiantes que hicieron el curso de grado en Educación del Campo (UFRB), y tiene como objetivo principal comprender la función social del curso e investigar la concepción antropológica, teleológica y metodológica que orientan los trabajos de los profesores de la Universidad.

Para esto, fueron realizadas entrevistas (entre el 4 de octubre y el 12 de noviembre de 2021) con estudiantes que viven en comunidades campesinas de la ciudad de Laje, licenciados en esta institución entre 2018 y 2021, que tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias y evaluar el curso en cuestión. Es importante subrayar que estas entrevistas fueron realizadas de forma virtual por motivo de la pandemia por Covid-19, para evitar contagios y riesgos mayores entre los involucrados en el proceso.

Partimos de la hipótesis de que el grado de Educación del Campo de la UFRB se encuentra bien estructurado, contempla las concepciones investigadas, atiende a los objetivos establecidos en su proyecto político pedagógico, y que los estudiantes que concluyen el grado comprenden la propuesta y aprovechan la oportunidad para instruirse y ampliar su visión en relación con las múltiples y complejas cuestiones que influyen en su vida y en su comunidad.

Los diez estudiantes que participaron de la entrevista, de un total de 11 que residen en la ciudad de Laje, poseen el siguiente perfil:

- En su mayoría son mujeres con edad entre 23 y 30 años, residentes en la zona rural, hijos de agricultores con renta mensual baja, viven de la tierra y residen en habitaciones compuestas, por lo general, de tres a cinco miembros.
- Les gusta vivir en el campo, se vinculan bien con sus compañeros y vecinos, demuestran tener una relación de pertenencia e identidad con el lugar, justamente por sentirse apoyados y responsables por el desarrollo colectivo de la comunidad.
- Estudiaron en escuelas públicas de la zona rural durante su educación primaria (1° a 5° año) trasladándose a la ciudad, donde concluyeron la enseñanza básica con aprovechamiento mediano; conocieron el curso de Educación del Campo a través de amigos que ya estudiaron en la UFRB y consideran a la universidad la puerta para cambiar de vida, ayudar a su familia y a la comunidad como el todo.
- Recibieron becas para estudiar y casi todos son los primeros de su familia en conseguir el nivel superior, les gusta el curso y lo recomiendan para otros campesinos, pretenden continuar viviendo en el campo y seguir estudiando en la especialización y maestría en Educación del Campo ofrecida por la propia UFRB.

Conocer el perfil de los estudiantes y cómo ellos evalúan la contribución de la Universidad es un asunto importante para evaluar los alcances y cambios en el campo personal y colectivo de aquellos que tuvieron la oportunidad de ingresar en la Universidad. Por lo tanto, es una contribución importante para orientar futuros proyec-

tos para este grupo social con particularidades que los distinguen de los cursos convencionales, provocar reflexiones y estimular futuras investigaciones.

ASPECTOS HISTÓRICOS Y CONTEMPORÁNEOS AL RESPECTO DE LA TIERRA EN BRASIL Y LAS PREMISAS DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

Históricamente, como en todo el territorio brasileño, el Recôncavo de Bahia fue marcado por grandes transformaciones en el espacio geográfico desde su invasión por los colonizadores.

A pesar de las innumerables luchas y revueltas campesinas, de la resistencia indígena y *quilombola*, el latifundio prevaleció e impuso al país una monopolización de grandes extensiones de la tierra. Iniciada con el instrumento colonial de las sesmarias —que daba a los señores de tierras el derecho de explotación económica de las mismas y poder político de control sobre el territorio— intensificada por la Ley de Tierras de 1850 —que transformó la tierra en mercadería y aseguró la continuidad del monopolio privado, aunque bajo otras bases jurídicas—, la concentración de latifundios sigue siendo una marca del campo brasileño (Alentejano, 2012).

En el caso del Recôncavo (sobre todo en el litoral), ha sido estratégico para la plantación de caña de azúcar, cultivada en gran escala para exportación y otros géneros importantes en la época como el tabaco, mandioca y pecuaria bovina, siendo estos dos últimos los que todavía hoy predominan en el paisaje. En el siglo XVI empezaron las expediciones de los Bandeirantes, que eran grupos de personas contratadas para buscar metales, piedras preciosas y aborígenes para ser esclavizados en las haciendas de caña de azúcar.

Así, los aborígenes que habitaban esta región, fueron progresivamente asesinados o forzados a emigrar hacia otras áreas. Estos pueblos originarios, a pesar de resistir y luchar por algún tiempo, poco a poco fueron exterminados y les fue quitada la tierra que les pertenecía, como en casi todos los rincones de Brasil y de América Latina, excepto en algunos pocos núcleos que todavía resisten, algunos aborígenes sobrevivientes, muchos de ellos con su cultura y costumbres comprometidas por la influencia de la cultura hegemónica.

Muchos pequeños campesinos, sin recursos, incentivos y perspectivas vendieron sus propiedades a los criadores de ganado que tenían acceso a financiamientos bancarios y otras facilidades que los pusieron en una situación de ventaja. De esta forma, progresivamente se intensifica el empobrecimiento de la población, la concentración de tierras y la emigración de gran parte de la población local para los centros urbanos más desarrollados de Bahía y otras regiones del país.

Para Alentejano (2012), la concentración de tierra explica también otros dos problemas del campo brasileño que es la violencia y la devastación ambiental, factores que también dificultan la permanencia de los pequeños campesinos en el campo.

De acuerdo a datos de la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2015), actualmente apenas 15.28% de los brasileños viven en el campo, ya que el fenómeno del éxodo rural se intensificó a partir de la década de los setenta, cuando se produjo una fuerte emigración hacia las ciudades en búsqueda de mejores condiciones de vida. Los centros urbanos fueron recibiendo a los emigrantes y creciendo de forma desordenada y caótica, lo que agravó la situación de desigualdad social y todos los problemas que eso desencadena por consecuencia. Sólo para fines comparativos, el Nordeste brasileño es la región del país donde el porcentaje de residentes en el campo es más grande, corresponde hoy a 26.88% de la población total, según PNAD (IBGE, 2015).

Todavía hoy, muchos campesinos (propietarios de pequeñas porciones de tierra) dejan los ambientes donde nacieron y crecieron para aventurarse en otros lugares, en especial en las ciudades cerca del litoral, en la capital del estado (provincia) o en otros estados más desarrollados como São Paulo y Río de Janeiro. Eso acontece porque persisten actualmente déficits estructurales, en el acceso a los servicios básicos como educación y salud, transporte público, entre otros, en las comunidades rurales o en las ciudades de pequeño porte.

Otro factor que no se puede olvidar es el proceso de industrialización ocurrido con la crisis de la economía del café, a partir de la década de los treinta, en Brasil, que intensificó el proceso de urbanización y formación de grandes centros urbanos que recibieron inver-

siones, mientras las ciudades más pequeñas, sobre todo del Norte y Nordeste del país, fueron olvidadas quedando como alternativas del éxodo para el Sudeste.

Según Marx (1978, p. 121), “la agricultura se transforma más y más en simple ramo de la industria y es dominada completamente por el capital”. Santos (2015, p. 115) parece concordar cuando discute la problemática de la sumisión del campo a la ciudad, para él, “la agricultura se transforma en industria y en ella se opera el proceso de especialización”. Se entiende, por lo tanto, que la cuestión agraria es, de acuerdo con Rodrigues (2016, p. 21), “definidora de la correlación de fuerzas que se establece entre capital y trabajo”.

Para Saviani (2013, p. 191), el desarrollo del capitalismo hace desplazar “el eje de la vida social del campo para la ciudad y de la agricultura para la industria, ocurriendo aún un progresivo proceso de urbanización del campo y de la industrialización de la agricultura”.

En el Brasil, que es un país de dimensiones continentales y con casi todo el territorio disponible para desarrollar actividades agropecuarias, optar por el modelo del agronegocio y de los latifundistas inviabilizó una reforma agraria tan reclamada por los campesinos y objeto de lucha permanente del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST). Dachary y Burne (2014) afirman, acertadamente, que los nuevos latifundistas tienen un sentido diferente de sus tierras y recursos y que en realidad son especuladores que están apostando. El MST es un movimiento socioterritorial que reúne en su base distintas categorías de campesinos pobres y también diversos luchadores sociales que llevan a cabo luchas por la tierra, por la Reforma Agraria y por cambios en la agricultura brasileña (Fernandes, 2012).

En este contexto, la sociedad necesita apropiarse de informaciones e instrumentalizarse para presionar a los representantes oficiales del Estado para garantizar sus derechos y equilibrar los contrastes, resultado del proceso histórico que se desencadenó en este escenario desfavorable para innumerables personas que viven de la tierra, pero nunca tuvieron condiciones de poseerla y para los pequeños campesinos que enfrentan grandes dificultades de mantenerla y resistir a las presiones del agronegocio.

Los pocos agricultores que aún resisten son tentados o presionados por el sistema a utilizar las herramientas, técnicas y agrotóxicos

utilizados en la agricultura convencional para tener condiciones de competir con los más grandes, contribuyendo así a ampliar los impactos negativos en la naturaleza, que afectan directamente su vida. De acuerdo con Durán (2012), es función del Estado garantizar el acceso a los recursos naturales y al mantenimiento de los mismos a fin de reducir la vulnerabilidad de las personas. Robin (2013, p. 128), en relación con los impactos desencadenados por ese modelo insostenible de desarrollo, advierte que:

Los agricultores no son responsables de los daños causados por el modelo agroindustrial, sino que son sus primeras víctimas. Si bien es cierto que los campesinos son quienes han vertido masivamente venenos agrícolas en sus campos desconociendo el grado de toxicidad de estos productos, lo que explica que muchos de ellos hoy padezcan enfermedades crónicas graves como el cáncer o la enfermedad de Parkinson.

En ese escenario, la lucha de los movimientos sociales se intensifica en virtud de que un país con una de las economías más grandes del mundo no puede tener tanta disparidad social, incluso con comunidades que viven en situación de vulnerabilidad y hasta con insuficiencia alimenticia. En esa perspectiva, Fernandes (2005, p. 277) destaca que:

La contradicción, la solidaridad y la conflictividad son relaciones explícitas cuando comprendemos el territorio en su multidimensionalidad. El territorio como espacio geográfico contiene los elementos de la naturaleza y los espacios producidos por las relaciones sociales. Es, por lo tanto, una totalidad restringida por la intencionalidad que lo creó. Su existencia, así como su destrucción, serán determinadas por las relaciones sociales que dan movimiento al espacio. Así, el territorio es espacio de libertad y dominación, de expropiación y resistencia.

El mismo autor complementa su reflexión afirmando que la transformación del espacio en territorio “acontece por medio de la conflictividad, definida por el estado permanente de conflictos en el

enfrentamiento entre las fuerzas políticas que procuran crear, conquistar y controlar sus territorios (Fernandes, 2005, p. 278). En ese sentido, Caldart (2012, p. 15) llama la atención sobre esa cuestión cuando afirma:

A su vez, esas experiencias han sido combatidas por el capital exactamente porque muestran que hay alternativas a la agricultura industrial capitalista, y eso desestabiliza su hegemonía: cuando más agonizante el sistema, más desesperadamente precisa hacer que todos crean que no hay alternativas fuera de su lógica.

A partir de la década de los noventa, el agronegocio gana fuerza con el neoliberalismo y la situación se agrava en el campo, dificultando aún más la permanencia de los pequeños campesinos en su tierra (de quienes la tenían todavía), lo que provocó que el éxodo se intensificara. El Recôncavo Sur de Bahía, así como el resto del Brasil, sufrió fuertes transformaciones también, lo que desestructuró las relaciones con la tierra, provocó impactos ambientales profundos (algunos de ellos irreversibles) y aumentó las poblaciones marginalizadas de las ciudades más grandes de la cercanía.

Para Santos (2002), la rápida urbanización de Bahía (ocurrida a partir de la década de los setenta), influyó en el cambio espacial de los habitantes y también en sus hábitos y costumbres. Para el autor, el tradicional hábito de cultivar la tierra, presente históricamente en toda la región, después de la intensificación del movimiento del hombre del campo para la ciudad, no se interrumpe por entero, pero pasa por serias transformaciones.

Así, es posible observar que el modelo de desarrollo capitalista asumió una hegemonía global en el momento en que se hace evidente que los beneficios que puede generar continuarán confinados a una pequeña minoría de la población mundial, mientras sus costos se distribuirán por una mayoría siempre creciente (Santos, 2010). Araújo (2007, p. 25) también destaca la necesidad de resistencia y de búsqueda de alternativas para la superación de ese modelo dominante.

La complejidad y el ritmo del avance del modo de producción capitalista no permite que se haga un análisis lineal del proceso en

curso, pues, en la contramano de la “ola” capitalista neoliberal, movimientos y organizaciones de resistencia, de indignación, de insumisión o, de lucha y esperanza brotan en diferentes partes del mundo; se arriesgan, piensan, resisten, proponen y están construyendo otras alternativas, otros regímenes, a partir de las realidades concretas de cada país, basados en los pilares de justicia y de solidaridad humana. Afirmando que otro mundo es posible.

En esta perspectiva, Grana (2004, p. 102) propone ajustes fundamentales para contribuir en este proceso de toma de conciencia e inversión de este orden hegemónico:

más participación y menos delegación, más cooperación y menos competencia, más solidaridad y menos individualismo, más equidad distributiva de los bienes y menos consumismo, mayor desarrollo subjetivo, espiritual y de la personalidad y menos obsesión posesiva de poder material y de dominación.

El debate al respecto de la Educación del Campo surgió en este contexto, a partir de las exigencias de los movimientos sociales, en participar del proceso de planeamiento de una educación más de acuerdo con sus particularidades.

Educación Rural (que en Brasil pasó a ser llamada *Educação do Campo* a partir de las discusiones del Seminario Nacional realizado en Brasilia de 26 a 29 de noviembre de 2002), es una parte significativa de la educación brasileña actual. Busca incidir sobre la política de educación desde los intereses sociales de las comunidades campesinas y se emparenta con las cuestiones del trabajo, de la cultura, del conocimiento y las luchas sociales de los campesinos y al embate de clases entre proyectos de “campo” y otras lógicas de agricultura. Éstas tienen implicaciones en el proyecto de país y de sociedad y en las concepciones de políticas públicas, de educación y de formación humana (Caldart, 2012, p. 257).

Según la misma autora:

Se trata de una educación de los y no para los sujetos del campo. Hecha a través de políticas públicas, construidas con los propios sujetos y sus derechos. En la historia de Brasil, toda vez que haya alguna señalización de política educacional o de proyecto pedagógico específico, éste fue hecho para el medio rural y muy pocas veces con los sujetos del campo. Además de no reconocer al pueblo del campo como sujeto de la política y de la pedagogía, sucesivos gobiernos intentaron sujetarlos a un tipo de educación domesticadora y relacionada a modelos económicos perversos (Caldart, 2005, p. 151).

Ese problema es antiguo y clama por atención. En la década de los setenta, Freire (1979, p. 66) ya llamaba la atención cuando afirmaba que es importante sentir:

Por un lado, la necesidad de una educación que no descuidase de la vocación ontológica del hombre, la de ser sujeto, y, por otro, de no descuidar de las condiciones peculiares de nuestra sociedad en transición, intensamente mutable y contradictoria. Educación que trate de ayudar al hombre brasileño a insertarse críticamente en su proceso histórico. Educación para la libertad.

Conocer la realidad, discutir estas cuestiones en los espacios educativos (en especial en la Universidad) y socializar experiencias y prácticas agropecuarias alternativas, es de gran importancia para los campesinos de esa región. En este sentido, el curso de Educación del Campo ofrecido en la UFRB es una conquista social, y dar visibilidad a su proyecto contrahegemónico es una esperanza para aquellos campesinos marginalizados, pero dispuestos a conocer y contribuir para un cambio sustancial en las estructuras agrarias del país.

CONCEPCIONES ANTROPOLÓGICA, TELEOLÓGICA Y METODOLÓGICA QUE ORIENTAN EL CURSO DE EDUCACIÓN DEL CAMPO DE LA UFRB

Para ampliar las discusiones y conocer con más profundidad el curso de Educación del Campo ofrecido por la UFRB y su propuesta contrahegemónica, es importante enfocarse en tres puntos fundamen-

tales que orientan la práctica de los docentes, según los estudiantes que viven en la ciudad de Laje-Bahía, licenciados en esta institución entre 2018 y 2021: la concepción antropológica, que orientará a las demás y se refiere al perfil y a la concepción de ser humano que se pretende ayudar a construir; la concepción teleológica que está relacionada con la finalidad de la educación, cómo debe ser y cuáles los ideales a alcanzar; la concepción metodológica que se refiere a los procedimientos para que la educación acontezca.

Concepción antropológica

Trabajar con Educación del Campo requiere de los educadores una revisión de su concepción del ser humano, ya que ese concepto va a determinar todo proceso educativo.

Para Paulo Freire (1979), entender el fenómeno educativo implica comprender el ser humano y el ser en el mundo. Para él, “el ser humano se sabe inacabado y por eso se educa” (Freire, 1979, p. 27). Continúa su reflexión afirmando que “el ser humano es un ser que busca ser más y, como puede hacer esta autorreflexión, puede descubrirse como un ser inacabado, que está en constante búsqueda. He aquí la raíz de la educación” (Freire, 1979, p. 27).

Siguiendo el mismo raciocinio, Gadotti (2003) afirma que los seres humanos, no sólo son seres inacabados e incompletos, sino que tienen conciencia de eso. Por eso, precisan y necesitan aprender en una relación con el otro, mediatizados por el mundo, por la realidad en que viven. Morin (1998, p. 434) parece concordar al escribir que “el ser humano no es solamente biológico-cultural. Es también especie-individuo, sociedad-individuo; el ser humano es de naturaleza multidimensional” .

Es importante concebir el ser humano en su complejidad, como ser social, político, racional y emocional, capaz de pensar y participar activamente del proceso de adquisición y construcción de conocimiento.

Los modelos de educación tradicionales, además de fragmentar el conocimiento, intentan homogeneizar a los estudiantes y encuadrarlos en los modelos preestablecidos, con el objetivo final de “formar a las personas”, ponerlas en una forma (Alves, 2000, p. 48),

enyesarlas de acuerdo con los patrones exigidos por el sistema de la época, que cambia conforme a los intereses de una élite dominante que no quiere perder sus privilegios, ni democratizar las oportunidades.

Ese modelo tradicional privilegia el coeficiente de aprendizaje (CI), la memoria y el énfasis excluyente en la inteligencia lógico-matemática y lingüística. Todos aquellos que no se encuadran en ese perfil de ser humano están orientados a la exclusión. En la Universidad, en los Centros de Formación de Maestros, los profesores muchas veces siguen reproduciendo este mismo modelo en un ciclo difícil de romper, una vez que los maestros, recién formados, aplican en su contexto laboral con niños y jóvenes lo que aprendieron. Sin embargo, es importante destacar que hay muchas propuestas revolucionarias en marcha, lo que nos invita a creer que los cambios empezaron y siguen su curso evolutivo hasta ampliarse en el tiempo y en el espacio, junto con sus contribuciones en el proceso de formación intelecto-moral de la sociedad.

Muchas críticas se hicieron en las últimas décadas a ese modelo de educación; entre ellas se pueden destacar nuevamente los aportes de Freire (1987), que la llamó de “educación bancaria” porque el profesor, detentor del conocimiento, traía siempre el conocimiento listo y acabado para depositar en la cabeza de los estudiantes, que deberían memorizar y repetir como “papagayos” lo que el maestro, también reproductor de conocimiento, traía para las clases.

Actualmente, no cabe más ese perfil de educador, tampoco de estudiante, porque el desarrollo de la tecnología y de los medios de comunicación de masa “bombardean” diariamente a todas las personas con un “tornado” de información. Por lo tanto, en muchas situaciones los estudiantes llegan a los espacios educativos con información más reciente que la de los propios educadores. Un gran reto que se presenta en este escenario es aprender a investigar y a filtrar la información encontrada en la red. En este proceso los maestros son muy importantes.

Los Centros de Formación de Maestros no pueden olvidar que los cambios que se sucedieron en las últimas décadas invitaron a los profesores a repensar sus prácticas, la función de la Universidad, de la investigación y la aplicabilidad del conocimiento producido,

de modo que contextualicen sus proyectos. La sociedad cambió y la educación no puede permanecer inmune, aunque tampoco adaptarse pasivamente a ella.

El educador del campo también debe considerarse ser inacabado, capaz de evolucionar, de superar sus limitaciones, de interactuar con sus semejantes y con las demás especies de la biosfera, capaz de aprender a respetar las diferencias, de aprender con sus semejantes y contribuir, efectivamente, en la construcción de un mundo mejor para todos.

Es claro que esos valores se adquieren paulatinamente durante su madurez intelectual y moral, si bien la familia, la sociedad, la escuela, la Universidad y el Estado deben asegurar las condiciones estructurales y psicológicas necesarias para que acontezca ese desarrollo integral. La negligencia de uno de esos pilares sobrecarga a los demás y dificulta la marcha del proceso educativo; en contrapartida, los ejemplos, las referencias y el acompañamiento cuidadoso de los niños por los adultos y maestros lo hace seguro y capaz de conquistar la autonomía fundamental para vivir en una sociedad compleja y dinámica como la nuestra.

En un análisis preliminar ese ideal parece ser utópico e imposible de alcanzar, pero la utopía, según Boff (2002, p. 65), “es que moviliza movimientos, crea ideologías y alimenta el imaginario de los seres humanos que no se cansan de soñar con un futuro reconciliado e integrado de la sociedad humana”.

De esa forma, son los sueños y las prácticas cotidianas de muchos educadores los que están, aunque lentamente, construyendo los cimientos que darán cuerpo a una educación más comprometida con las cuestiones emergentes, tanto en escala local como en escala regional y global.

La propuesta de la Educación del Campo es justamente contribuir en ese sentido y los estudiantes de la UFRB demostraron que sus profesores comprenden ese proceso y caminan en esa dirección. Las declaraciones siguientes confirman que los docentes comparten el mismo raciocinio:

En la concepción de la Educación del Campo y de nuestro curso en la UFRB, el ser humano posee identidad que necesita ser respetada.

El ser humano piensa y es capaz de construir cosas increíbles. Para esto necesita de educación familiar, de escuelas, de Universidades, de trabajo, de oportunidades... Sólo así, será capaz de cuestionar el sistema capitalista, el agronegocio, la concentración de tierra, el éxodo rural, las desigualdades y explotación del medio ambiente y de los hombres entre sí (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

El ser humano es un sujeto de derecho, un ser que existe independiente del lugar donde vive, el ser humano es más que números y estadísticas. Por eso, no se le puede negar nada. La Educación del Campo abre puertas para trillar caminos jamás recorridos y eso puede ser hecho a través de la lectura de la palabra, pero también con lectura de mundo (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

Como un ser social que está en el mundo, el curso mira el trabajo como principio educativo (no el hombre que explota a otros hombres para sobrevivir), al hombre que respeta las elecciones de cada uno, hombre que trabaja para la transformación de la realidad para que sea más justa, para incluir y respetar los derechos de todos (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

Ser social que posee algún tipo de conocimiento. El grado de Educación del Campo reconoce y respeta a los campesinos, sus contextos y trayectorias, sus modos de vida. Enseña a los estudiantes y futuros profesionales a ser solidario, a pensar en la colectividad, en el medio ambiente y a comprender que nadie es mejor que nadie, todos son capaces de evolucionar y merecen la oportunidad de lograrlo (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

Como se puede observar en los testimonios de los entrevistados, el curso en cuestión amplía la visión de hombre y de mundo de los estudiantes. Eso es muy importante porque ellos llevan a sus contextos sociales el conocimiento adquirido en la Universidad y ofrecen

a los estudiantes, niños y jóvenes de su comunidad todas las condiciones para desarrollarse con autonomía y seguridad, comprendiendo el valor de cada sujeto en el mundo y el papel que cada uno puede desempeñar en su contexto hacia el bienestar colectivo. Los estudiantes aprehenden al ser humano en toda su complejidad, integrado por sus distintas dimensiones: biológica, emocional, social, cognitiva, cultural y cósmica, todas de igual importancia y que, en su conjunto, transforman la mirada de los estudiantes en el sentido de las relaciones que han de establecer en la comunidad. El trabajo es visto por los estudiantes como una vía de solidaridad social, en el que las necesidades y expectativas de las comunidades inciden necesariamente en la planeación y puesta en marcha de las acciones colectivas. Para ello, como se observa en los relatos de los estudiantes se desarrollan conocimientos contextualizados (Guimarães, 2007), con los cuales se hace una lectura más compleja del mundo y más instrumentalizada para la actuación, a partir de reconocerse en los otros; el ser humano es un ser social, un ser sensible a las problemáticas comunitarias; los estudiantes se integran a la comunidad, sin atribuir una mayor o menor valoración a las tradiciones, costumbres y prácticas comunitarias, sin imponer acciones que alteren la identidad de la comunidad; en cambio, propician las condiciones para el autoconocimiento, la reflexión y la crítica, tomando como centro el bien común. La concepción antropológica en el curso fomenta el reconocimiento de los procesos de construcción colectiva y dialéctica del ser social.

Así, el ser humano, de forma consciente, ayuda a romper con el egocentrismo que caracteriza la sociedad contemporánea, que gradualmente desencadenó problemas de varios órdenes y fragilizó el tejido social. Obviamente que eso puede y debe ser superado. Con trabajo y dedicación se logrará éxito en esta misión.

Concepción teleológica

Comprendiendo el ser humano en esa perspectiva, queda más fácil definir el propósito de la Educación del Campo, que es contribuir en el proceso de formación integral del ser humano, de modo que despierte, progresivamente, su conciencia crítica en relación con la

cuestión socioambiental local, regional y global, para que desarrolle un compromiso ético y cuidadoso con sus semejantes y el sistema Tierra.

Según Talavera (2008, p. 8), todavía se continúa confundiendo información con conocimiento, recargando la memoria de los educandos con contenidos sin dar sentido a éstos. “Se suma a esta lamentable situación la incapacidad de enseñar a pensar, objetivo éste que debería ser prioritario en todos los niveles de la educación; pero nadie puede dar lo que no tiene y mucho menos enseñar lo que no ha aprendido”. Por lo tanto, para el autor, el ser humano de hoy ha dejado de pensar por sí mismo, viviendo de acuerdo con pensamientos “ajenos inculcados”.

Refiriéndose a un contexto educacional, Durán (2012) afirma que el propósito es que el estudiante sea protagonista del proceso de aprendizaje y el profesor un mediador fundamental en el mismo. De acuerdo con Grana (2004), es importante contribuir para que los estudiantes desarrollen también un sentido ecognósico, potenciando el conocimiento de sí mismo y de su ambiente u hogar.

En este sentido, el ecodesarrollo humano sería:

La necesidad de comunicarse con los otros, debatir, formar parte en las decisiones, en la planificación, en la acción y en los resultados de diversas actividades sociales, definir en general el contenido de la participación más plena de las personas. Por consiguiente, la participación es la forma existencial-social-personal para ser, hacer, tener y estar con los otros en la resolución de las diferentes necesidades axiológicas. Se convierte así en el factor sinérgico más trascendente para el desarrollo de un ambiente natural, sociocultural, que genere las circunstancias y el paisaje más propicio para el desarrollo de la personalidad humana. En síntesis, del ecodesarrollo humano (Grana, 2004, p. 108).

Para Meira (2006, p. 116), “la educación se dibuja como un pilar estratégico cuya relevancia política dependerá de cómo se conciba y utilice”.

De esa forma, tiene como reto la construcción de una sociedad cuya ciudadanía sea global, percibiendo el planeta como “Gaia”

(Lovelock, 1987). Crear una sociedad capaz de creer que es posible otra forma de ser y estar en el mundo y colaborar con la superación de las desigualdades, de las injusticias, de la exclusión, de la degradación y de la concepción equivocada de desarrollo insostenible que ponen en riesgo toda la vida en la Tierra.

Según Freire (1983), la educación es instrumento de emancipación capaz de desarrollar el sentido crítico, único capaz de conducir al oprimido a una situación de autonomía, de tal forma que aprenda a “leer el mundo” y a participar activamente en el contexto en que está insertado. La educación necesita preocuparse con “la profundización de la toma de conciencia que se opera en los hombres mientras actúan, mientras trabajan” (Freire, 1983, p. 76). Tratando la complejidad que involucra la naturaleza humana, el mismo autor resalta aún que él mismo es una totalidad que recusa ser dicotomizada (Freire, 2001, p. 55).

Para Morin (2007), la finalidad de la enseñanza es hacer que la cabeza esté “bien puesta”. Para él, como pensador, mucho más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de: 1. Una aptitud general para planear y analizar problemas y 2. Principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

Como se puede ver, la dimensión teleológica de la Educación del Campo está mucho más ligada a la emoción y a la actitud consciente que a la acumulación de informaciones y teorías, aunque éstas sean también importantes. De esa forma, resulta evidente la necesidad de desarrollar la sensibilidad de aprender a aprender, sea en la escuela, en la Universidad o en otros contextos sociales.

Otra cuestión que merece ser recordada también, es la recomendación de Henderson y Milstein (2010), cuando advierten que todos precisan desarrollar resiliencia. Resiliencia es definida por ellos como: “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy” (Henderson y Milstein, 2010, p. 26), en especial en contextos sociales degradados y de vulnerabilidad. En esos casos, sobre todo, la resiliencia es fundamentalmente una herramienta para que las personas encuentren

fuerzas para luchar y creer que es posible construir un mundo más justo, sostenible y mejor para todos. En comunidades rurales abandonadas por el sistema, la resiliencia es un requisito para vivir, trabajar, soñar y creer que un cambio es posible.

Así, la Educación del Campo, por demostrar un compromiso político con la emancipación de la sociedad, tiene mucho por contribuir en ese proceso de toma de conciencia colectiva, tan importante para un cambio de paradigma que reoriente a la humanidad para otros horizontes.

De esta manera, los estudiantes investigados demostraron que sus profesores de la UFRB comprenden el sentido de la educación de forma amplia y ellos, en la convivencia a lo largo del grado, van fortaleciéndose y preparándose para llevar más adelante esos ideales, ampliando así los efectos positivos de esta concepción teleológica de educación:

Educación es derecho de todos. La educación convencional es un derecho negado porque ignora la Educación del Campo y sus particularidades. Educación de calidad debería hacer parte del proyecto de país, de sociedad, para que pueda enseñar a las personas a respetar la naturaleza, los hombres, sin explotación, el trabajo sería principio educativo. Instruidos y conscientes, nadie aceptaría las imposiciones del capital que fragmenta la sociedad y hace de las personas mercancía. Éste es el sentido de la educación para nosotros (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

La educación debe emancipar a las personas para que ellas puedan cambiar la realidad que las oprime. En ese sentido, la educación para el educador del campo es una carretera y, al mismo tiempo, una puerta para garantizar a los campesinos el derecho a la existencia social que los dueños del capital y representantes del agro-negocio insisten en negar. Sin embargo, ella no es neutra en ese proceso, ella es política, es la clave para el desarrollo de las personas (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

La educación necesita ser transformadora y para eso es preciso cuestionarla. Es verdad que el cuestionamiento genera, en muchos casos, insatisfacción. Mas es así mismo. Es preciso preguntar y las preguntas, muchas veces, no tienen respuestas simples. Respuestas generan otras preguntas y así seguimos. Puede parecer extraño, mas eso es educación. Eso es educación en la Educación del Campo. No hay sentido si todo continúa como siempre fue, porque es preciso educar para transformar el lugar en algo mejor para todos y todas (Registro de un estudiante (05) del curso de Educación del Campo de la UFRB).

Yo aprendí en la UFRB que la educación puede y debe ser motivadora de nuevas prácticas, sin embargo, es necesario que los sujetos que adquirieron conciencia sean provocadores de las transformaciones y sus acciones sean un norte a ser seguido por los agentes motivados. La educación tiene que ver con la vida, y tiene por finalidad formar personas preocupadas con los problemas de su comunidad. Ésa es una de las preocupaciones de la Educación del Campo (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

La educación precisa ser problematizadora y transformadora de la realidad, ultrapasar las fronteras de las escuelas y Universidades, respetar la pluralidad del saber, considerar la educación informal de otros espacios de vivencia, una vez que se aprende y enseña todo el tiempo, la convivencia educa, el trabajo educa... Así, la educación precisa acontecer de abajo para arriba (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

Como se puede observar en los testimonios de los entrevistados, el curso en cuestión amplía en grado superlativo la concepción de los estudiantes en lo que se refiere a dimensión teleológica de la educación. El compromiso con su comunidad y el contexto socioambiental donde viven es un indicativo de la fuerza transformadora y del compromiso del equipo al frente del curso de Educación del Campo ofrecido en la UFRB. El legado de Freire trasciende la Escuela de Campo, y contribuye a la construcción del referente teleológi-

co en los estudiantes, que parte de la idea de que “el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1976, p. 28).

El reconocimiento de las capacidades del ser humano para transformar la realidad a partir de la toma de conciencia de las condiciones existentes en la sociedad es fundamental para desarrollar una práctica reflexiva y crítica. Los estudiantes develan así la naturaleza política de la educación, en la cual están presentes diversos intereses económicos e ideológicos; la Escuela del Campo fomenta en los estudiantes la construcción de una utopía social, generadora de proyectos para un futuro alternativo al modelo económico hegemónico, en el que sean posibles relaciones armónicas con los otros y la naturaleza.

Concepción metodológica

La cuestión metodológica está relacionada con las concepciones anteriores y de acuerdo con el ambiente en que la educación acontece. Los procedimientos metodológicos de la Educación del Campo deben estar de acuerdo con sus principios teóricos para atender a las exigencias de nuestro tiempo.

Aunque para la Educación del Campo no hay una metodología específica ni única a fin de lograr los fines deseados, los procedimientos y métodos deben ser pensados colectivamente y aplicados conforme a las particularidades locales.

Es importante dar sentido a los contenidos trabajados, privilegiando la interdisciplinariedad, el diálogo y el debate entre estudiantes y de ellos con los educadores, así como la construcción colectiva, la creatividad y el desarrollo del sentido crítico, de modo que los hagan capaces de comprender su contexto, relacionarlos con los demás y aprender a tomar decisiones con responsabilidad. También vale destacar la importancia de interactuar por fuera de los contextos formales, conocer las comunidades en las que los estudiantes viven, más allá de las aulas, aplicar y dar sentido a los contenidos aprendidos.

En ese sentido, Segreda (2009, p. 31) afirma:

El reto es: ¿qué enseñanza estimular para garantizar que las acciones de los humanos no destruyan el soporte físico y ambiental que

ha hecho posible la existencia humana? Se plantea, entonces, un criterio de responsabilidad individual y de responsabilidad social. Lo anterior propone otro reto: desarrollar estrategias educativas innovadoras que provoquen un cambio profundo y progresivo de las escalas de valores y actitudes para construir un nuevo estilo de vida individual y colectivo, más integrador y respetuoso de los procesos naturales.

Entre muchas metodologías aplicadas por los profesores del curso de Educación del Campo de la UFRB, fueron destacadas las Metodologías basadas en proyectos interdisciplinarios, que consisten en dinamizar el espacio Universitario con actividades que posibilitan construir conocimiento, conocer la realidad y reflexionar sobre la necesidad de comprometerse con su comunidad, intervenir en lo real, estimular los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, indisolubles en ese proceso.

En esa perspectiva, se propone realizar actividades de campo para percibir en las localidades los contenidos discutidos en clase, una vez que se aprende participando, dando sentido a lo que se estudia, vivenciando segmentos, tomando decisiones delante de los hechos y escogiendo procedimientos para alcanzar determinados objetivos.

De esa forma, privilegia metodologías que provoquen una reflexión sobre el papel que el ser humano desempeña en su contexto socioambiental, donde se pongan en cuestión los valores, concepciones de mundo y formas de actuar que lleven en consideración el sentido de complejidad, interdependencia y totalidad.

Es preciso que la educación esté —en su contenido, en sus programas y en sus métodos— adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, establecer con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia (Freire, 1980, p. 39).

Como se puede percibir, esa concepción de educación es contraria al modelo neoliberal y del agronegocio, por eso no se puede desarrollar para no amenazar los intereses de aquellos que están arriba, en el control del sistema.

En lo que se refiere a las estrategias y motivaciones, es importante destacar, primero, que no es fácil sensibilizar a los estudiantes acerca de que ellos son capaces de hacer la historia y cambiar el rumbo de las cosas que fueron impuestas, así como no es fácil convencerlos de que la naturaleza es importante y merece cuidados apenas por el poder de la lógica; de esa forma, el modelo de clase expositiva es insuficiente, y son necesarias actividades y trabajos bien estructurados para alcanzar resultados más satisfactorios.

Promover encuentros entre comunidades y realizar actividades prácticas en las comunidades provoca placer. El objetivo es motivar, informar y experimentar conocimientos teóricos a través de la convivencia con colegas y con el mundo concreto. En el grado de Educación del Campo de la UFRB, el TC (Tiempo Comunidad) es un momento singular para aplicar los conocimientos y técnicas aprendidas en el TU (Tiempo Universidad), donde pueden compartir sus experiencias y resultados de las intervenciones, contribuyendo así a enriquecer el ambiente académico y a fortalecer los vínculos entre Universidad y Comunidad campesina.

La participación activa en los procesos educativos es otro aspecto que debe ser considerado para ayudar en la formación de estudiantes y futuros profesionales autónomos. Para Cavalcante (2006), con la participación podremos avanzar en los objetivos de construcción de una sociedad mejor, que puede ser construida en los pequeños espacios y que puede ser vislumbrada a partir de pequeñas acciones. Esas iniciativas, sean en espacios formales o informales, contribuyen para un ejercicio donde los estudiantes aprendan a participar activamente de las decisiones que influyen en su vida.

Y el trabajo es más fecundo cuando en una comunidad aprendiente, todos tienen algo a oír y algo a decir. Algo para aprender y algo para enseñar. Lugares de intercambios y de reciprocidades de saberes, mas también de vidas y de afectos, donde la clase expositiva puede ser cada vez más convertida en el círculo de diálogos (Brandão, 2005, p. 90).

Para Loureiro (2005), en una perspectiva crítica, el principal indicador de éxito de una acción educativa está, no en el alcanzar metas previamente definidas, sino en establecer un proceso de apren-

dizaje que sea participativo, emancipador y transformador. Señalan Meneses y Araújo (2007, p. 36) que “el currículo contextualizado exige la inclusión de cuestiones locales, regionales y de contexto que históricamente no merecieron atención ni han sido destacados dentro de la enseñanza, de las metodologías y procesos de la educación burguesa.

En ese sentido, los estudiantes investigados demostraron que sus profesores mezclan muchas metodologías:

Los profesores del curso se basan principalmente en la metodología freiriana (círculo de cultura), en debate y discusiones, partiendo de palabras generadoras. Aunque algunos pocos sean cartesianos y tradicionales, casi todos son dinámicos y creativos en sus clases (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

El Curso de Educación del Campo saca al profesor del centro del saber, pone a todos como protagonistas, capaces de producir conocimiento. Los contenidos son trabajados valorando la realidad de los estudiantes, con prácticas cotidianas, vuelto para clase popular. Habla de ciencia, pero habla del piso donde camina. Los profesores se alimentan con nosotros, comen lo que comemos, duermen donde nosotros dormimos, así, no hay superioridad sino solidaridad. Las clases son dialogadas en ronda de charlas, discusiones colectivas de textos, diario de bordo, equipos de estudios y otras metodologías que crean una atmósfera colaborativa, quien sabe más, ayuda a quien aún no sabe. Todos enseñan y aprenden. Las clases inician, generalmente, con un momento místico (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

Los procedimientos metodológicos utilizados por los profesores buscan cumplir la propuesta del curso, de esa manera valoran el referencial teórico y metodológico para garantizar los fundamentos del proyecto político de la Educación del Campo. La metodología histórico-crítica es uno de sus pilares. Clases dialogadas, grupos de estudios, seminarios internos y externos. Es importante resaltar el incentivo a creación de proyectos que articulen la enseñanza, la investigación y la extensión, buscando en las comunidades movilizar

los contenidos aprendidos en la Universidad. Con la Pedagogía de la Alternancia se fortalecen el trabajo y la cultura, orientando en el Tiempo Comunidad (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

La propuesta metodológica de TU (Tiempo Universidad) y TC (Tiempo Comunidad) es maravillosa porque concilia teoría y práctica. Los profesores, en general, hicieron al grado de Pedagogía (con una matriz urbana céntrica) y, solamente después hicieron especialización en Educación del Campo, donde aprendieron sus presupuestos y especificidades. Muchos de ellos son militantes de los movimientos sociales y siguen involucrados en la lucha por un mundo mejor para todos. El curso nos invita para una toma de conciencia, invita para la pelea, para resistir y valorar nuestras identidades, nuestro pueblo, nuestro hogar, nuestra cultura, la naturaleza, la tierra, nuestros compañeros, la vida y todo que nos involucra. La Educación del Campo liberta, fortalece, rompe paradigmas para formar el sujeto más allá de la Universidad, para la vida, para el mundo (Registro de un estudiante del curso de Educación del Campo de la UFRB).

Como se puede observar en los testimonios de los entrevistados, los profesores del curso en cuestión mezclan varias metodologías que tienen como objetivo principal compartir, con los estudiantes en proceso de graduación, los contenidos programados en las disciplinas de la matriz curricular, ofreciendo condiciones que les permitan aprender y oportunidades para poner en práctica la teoría adquirida. Es posible también percibir la fuerte influencia de las ideas de Paulo Freire en las propuestas metodológicas mencionadas y cómo esos estudiantes incorporaron en sus discursos y prácticas las experiencias adquiridas a lo largo del proceso de graduación. Los estudiantes, en la Educación de Campo, con la mediación de los profesores, construyen espacios de reflexión, análisis y crítica; los estudiantes viven la metodología, integran la teoría con la práctica para descubrir y comprender las relaciones entre los diversos aspectos, saberes y conocimientos que coexisten en la realidad. Profesores y estudiantes se asumen como sujetos sociales e históricos, con la

posibilidad de intervenir en la realidad para transformarla. La metodología es dialógica y activa, a partir del reconocimiento de las condiciones en que se vive en las comunidades, cuestionan la realidad e identifican problemas; los problemas significativos son analizados y discutidos, “se busca dar al ser humano una oportunidad de descubrirse a través de la reflexión sobre su existencia” (Gadotti y Torres, 2001, pp. 723-724); los estudiantes aprenden a trascender el conformismo, el individualismo y el egocentrismo.

Sin duda, las comunidades asistidas por los estudiantes, con el apoyo de la Universidad, empiezan a mirar sus problemas de otro ángulo y, paralelamente, a buscar alternativas para superar sus desafíos a la luz de la teoría, mejorando así la calidad de vida de los campesinos involucrados en ese proceso. Así, los estudiantes egresados, al concluir el curso de Educación del Campo de la UFRB, pueden desarrollar actividades en muchas áreas.

El estudiante de Educación del Campo trabajará con un repertorio de informaciones y habilidades compuesto por pluralidad de conocimientos teóricos y prácticos, cuya consolidación será proporcionada en el ejercicio de la profesión, fundamentada en principios de interdisciplinariedad, contextualización, democratización, pertinencia y relevancia social, ética y sensibilidad afectiva y estética (UFRB, 2021). Los egresados de este curso pueden actuar en instituciones escolares y no escolares en la docencia, en la enseñanza básica y en enseñanza media en las materias de formación pedagógica, así como en la educación rural, la gestión educacional y otras áreas de las ciencias agrarias. Los titulados podrán desempeñarse en la organización de sistemas, unidades, proyectos y experiencias educacionales escolares y no escolares; en la producción y difusión del conocimiento científico y tecnológico del campo educacional; en las áreas emergentes del campo educacional y agrarias.

Para ambientes rurales olvidados por el sistema vigente, degradados o en situación de vulnerabilidad, es una ayuda importantísima para cambiar su realidad. En contrapartida, la Universidad hace cumplir su papel social, adquiere conocimientos tradicionales seculares, amplía su universo de investigación y aproxima la ciencia de la vida del pueblo. Una simbiosis digna de visibilidad.

CONCLUSIONES

La UFRB, desde su creación, se convirtió en una gran esperanza para los jóvenes de la región del Reconcavo Sur de Bahía, en especial para aquellos que viven en el campo o en las ciudades más pequeñas, lejos de los grandes centros urbanos, pero que sueñan en profesionalizarse y en seguir una carrera académica.

El programa del grado de licenciatura de Educación del Campo de la UFRB trae en su esencia una propuesta contrahegemónica, distinta de cursos ofrecidos en la propia Universidad y en otras instituciones de enseñanza superior.

A partir de la revisión de los programas de estudio del curso investigado y de las entrevistas llevadas a cabo es posible afirmar que ellos tienen las concepciones antropológicas, teleológicas y metodológicas bien definidas y compatibles con las perspectivas de la Educación del Campo.

La concepción antropológica forma parte inherente de la educación, ya que en ella se encuentran integradas las dimensiones del ser humano. Algunos de los elementos identificados fueron: el ser humano es un sujeto de derecho, es complejo, es social y político, capaz de superar sus limitaciones y de evolucionar en todos los sentidos.

Eso forma parte de una orientación crítica del ser humano, con fundamentos existencialistas, fenomenológicos y marxistas que se encuentran presentes en la Educación del Campo.

En las concepciones teleológicas se observa con mayor claridad la pedagogía del oprimido, de la esperanza, de la pregunta, de la liberación, del pensamiento freiriano que nos remite a la toma de conciencia y a la comprensión de las finalidades de la educación, ya que los estudiantes identifican la educación como un derecho de todos, una vía para la emancipación de las personas, para el cuestionamiento y transformación de la realidad y motivadora de nuevas prácticas dentro y fuera de las instituciones escolares. En ese proceso, el trabajo tiene principio educativo y el conocimiento debe ser siempre contextualizado.

Las concepciones metodológicas se caracterizan por la apertura, flexibilidad, participación grupal, práctica, reflexiva, crítica y viven-

cial, fundamentadas en la educación popular y que los estudiantes reconocen en la práctica de sus profesores. En estas concepciones prevalece la importancia de una formación contextualizada, asociada a la realidad de los estudiantes, para comprenderla y transformarla. Los estudiantes identifican varias concepciones metodológicas, como las prácticas del debate y las discusiones, partiendo de palabras generadoras, la solidaridad entre los profesores y estudiantes, el aprendizaje colaborativo articulado con la enseñanza situada, la investigación y la extensión, para la toma de conciencia, valorando los saberes y la identidad de las comunidades.

Sin conocimiento no hay movimiento. Analizando por ese prisma, la base para el cambio está en la educación en el sentido más amplio de la palabra, que no sucede sólo en los ambientes de educación formal, aunque éstos sean espacios privilegiados, que bien aprovechados, pueden contribuir considerablemente en ese proceso de toma de conciencia colectiva.

Los buenos resultados alcanzados hasta el presente momento no dispensan esfuerzos de sus idealizadores y profesores en seguir buscando ampliar sus efectos positivos, involucrando a más personas e instituciones para mejorar gradualmente las cuestiones que limitan o dificultan el desarrollo de los trabajos.

Seguir investigando el curso, los estudiantes, las comunidades, los profesores y los resultados obtenidos durante su trayectoria a lo largo del tiempo es muy importante para construir registros que auxilien a otros investigadores interesados por esa problemática y en contribuir para mejorar, cada vez más, los servicios prestados por la institución investigada.

REFERENCIAS

- Alentejano, P. (2012). Estrutura Fundiária. En R. Caldart (org.), *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Alves, R. (2000). *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus.
- Araújo, M. (2007). *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra*. (Tesis doctoral). Universidade Federal da Bahia (UFBA) Salvador, Bahía, Brasil.

- Boff, L. (2002). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, C. (2005). Comunidade Aprendente. En L. A. Ferraro (org.), *Encontros e Caminhos: Formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores* (pp. 83-92). Brasília, Distrito Federal: Ministério do Meio Ambiente.
- Brasil (2002). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 36/2001. *Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo*. Brasília: República Federativa de Brasil.
- Brasil (2010). Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* – PRONERA. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.
- Caldart, R. (2005). *Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas*. Brasília: UFSCAR.
- Caldart, R. (2012). Educação do Campo. En R. Caldart (org.), *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Cavalcante, L. (2006). A Pedagogia Radical de Henry Giroux e a Educação Ambiental Crítica: Rumo a uma ambientalização da Pedagogia. En J. Paz (org.), *Fundamentos, reflexões e experiências em Educação Ambiental* (pp. 77-102). João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB.
- Dachary, A., Burne, S. (2014). *Ecologismo: ¿La estrategia “fracasada” del capitalismo?* Buenos Aires: Biblos.
- Durán, D. (2012). *Proyectos ambientales y sustentabilidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernandes, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. En *Observatório Social de América Latina, Reforma agraria y lucha por la tierra en América Latina: Territórios y movimientos sociales* (pp. 273-283). Buenos Aires: CLACSO.
- Fernandes, B. (2012). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem - Terra. En R. Caldart (org.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 496-499). São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2003). *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M., y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. México: Siglo XXI.
- Grana, R. (2004). *¿Ecodesarrollo humano o capitalismo e imperialismo?: Acción participativa comunitaria local, proyecto nacional, integración regional y visión planetaria*. Buenos Aires: Espacio.
- Guimarães, M. (2007). *Educação ambiental: no consenso um embate? 5*. Campinas: Papirus.
- Henderson, N., y Milstein, M. (2010). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2015). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoe/rendimento/pnad/2004/default.htm>
- Loureiro, C. (2005). Teoría Crítica. En L. A. Ferraro (org.), *Encontros e Caminhos: Formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores* (pp. 323-332). Brasília, Distrito Federal: Ministério do Meio Ambiente.
- Lovelock, J. (1987). Gaia: Um modelo para a dinâmica planetária e celular. En W. Thompson, *Gaia: uma teoria do conhecimento* (pp. 77-90). São Paulo: Gaia.
- Marx, K. (1978). Para a crítica da economía política. En *Manuscritos económico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril cultural. Coleção os Pensadores.
- Meira P. Á. (2006). Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, VIII(20-21), 110-123.
- Meneses, A., y Araújo, L. (2007). Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. En RESAB (org.), *Currículo, contextualização e complexidade: Elementos para se pensar a escola no Semi-Árido* (pp. 33-47). (Caderno Multidisciplinar - Educação e contexto do Semi-Árido brasileiro) v. I. Juazeiro, Bahía: Selo Editorial RESAB.
- Morin, E. (1998). Epistemología de la complejidad. En D. Fried (comp.), *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad* (pp. 421-453). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión.

- Robin, M. M. (2013). *Las cosechas del futuro: cómo la agroecología puede alimentar al mundo*. La Plata: De la Campana.
- Rodrigues, F. (2016). A questão Agrária no Brasil – as contribuições de Caio Prado Junior, Florestan Fernandes e Octávio Ianni. En A. Mazin, H. Novaes y L. Santos (orgs.), *Questão Agrária, cooperação e agroecologia* (pp. 21-37). São Paulo: Outras Expressões.
- Sandes, A., y Calixto-Flores, R. (2021). Educación Ambiental y movilización del conocimiento: Un estudio de caso del curso de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal do Recôncavo da Bahia-Brasil. *Revista Brazilian Journal of Development*, 7(12), 121253-121277.
- Santos, B. (Org.). (2010). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, E. (2015). Fechamento das Escolas do Campo no Brasil: a realidade do município de São Felipe no estado da Bahia. *Programa de Pós-graduação em los Derechos Sociales del Campo – Residência Agraria*, Universidad Federal de Goiás-Goiás, Brasil.
- Santos, F. J. (2018, 17 de febrero). *Histórico do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB*. Amargosa-Ba: UFRB; Programa de Pós-graduação em Educação del Campo. (Texto no publicado).
- Santos, M. (2002). *O dinamismo urbano e suas implicações regionais: o exemplo de Santo Antonio de Jesus – BA*. Salvador, Bahía: Editora UNEB.
- Saviani, D. (2013). Infância e pedagogia Histórica-Crítica. En A. C. Margis (org.), *Infância e Pedagogia Histórica-Crítica* (pp. 247-280). Campinas-SP: Autores Associados.
- Segreda, A. (2009). *Dimensión Ambiental: estrategias innovadoras para la formación docente*. San José, Costa Rica: Editorama.
- Talavera, M. (2008). *La educación del futuro*. Buenos Aires: Dunken.
- UFRB (2021). *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. <https://ufrb.edu.br/>