Situaciones Educativas en los Asentamientos del Movimiento de Trabajadores rurales Sin Tierra

Álamo Bolaños, Arminda

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, arminda.alamo@ulpgc.es

RESUMEN

Los proyectos educativos del gobierno de Brasil y del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) plantean situaciones de conflicto, pues obedecen a diferentes lógicas. El MST ve la tierra como un lugar, sin embargo, el agronegocio, ve la tierra sin gente. El objetivo de este trabajo fue analizar qué es lo que realmente está en disputa e indagar en las fricciones entre el proyecto educativo del gobierno y el del MST como movimiento social. A tal fin, realizamos un estudio etnográfico sobre las situaciones de conflicto entre ambos proyectos. Los resultados evidencian tres situaciones: el lugar de la educación, la formación de profesores y el proyecto educativo como acontecimiento. Ello nos indica que la educación está un campo social en permanente disputa constituida por proyectos, discursos históricos y políticos en los que los diferentes grupos pretenden definir su función social y su hegemonía.

PALABRAS CLAVE

Situación educativa, disputa, movimiento social, campo, dispositivo.

ABSTRACT

The educational projects of the government of Brazil and the Movement of Rural Workers Without Land (MST) pose conflict situations, because they obey different logics. The MST sees the land as a place, however, the agribusiness sees the land without people. The objective of this work was to analyze what is really in dispute and investigate the frictions between the government's educational project and that of the MST as a social movement. To this end, we conducted an ethnographic study on the conflict situations between both projects. The results show three situations: the place of education, teacher training and the educational project as events. This indicates that education is in a social field in permanent dispute constituted by projects, historical and political discourses in which the different groups intend to define their social function and their hegemony.

KEYWORDS

Educational situation, dispute, social movement, field, device.

Introducción

El objeto de este trabajo fue analizar qué es lo que realmente está en disputa en los asentamientos, e indagar en las fricciones entre el proyecto educativo del gobierno y el del MST como movimiento social. Problematizaremos sobre la educación del acontecimiento en Brasil, en el contexto actual de capitalismo avanzado.

Esta pregunta por la educación nos lleva a indagar sobre ella, y a preguntarnos, qué fuerzas nos empujan a desvelar las distintas pedagogías que tejen hoy la sociedad del mañana. Esta interrogativa tiene que ver con nosotros y nosotras, con el ser social, con el ser ligado al territorio, a su hábitat, al lugar, a la tierra.

A partir de problematizar la pregunta por la educación en el actual momento histórico, indagamos en la realidad brasileña. Nos planteamos la interrogativa por la Educación de Campo desde su historicidad, señalando la educación popular como una experiencia pedagógica esencialmente crítica y dialógica, como un movimiento que resiste ser apropiado por el poder, como una revolución del saber y de transformación del mundo a través de los saberes populares, dando así un giro a la práctica educativa, sobre todo en el continente latinoamericano, y de manera crucial en el país brasileño, siendo referente de diferentes experiencias pedagógicas cuestionadoras de un currículum o una educación oficial e

institucionalizada. Asimismo, nos acercamos a la ruralidad de este país, a las dinámicas que se construyen en torno a la tierra, a los campesinos, y al estudio de la educación en este contexto, es decir, a las prácticas pedagógicas que germinan desde la tierra y sus idiosincrasias.

Se indaga sobre el MST como movimiento social y su proyecto educativo, pues las prácticas educativas están en un contexto de lucha por la tierra que nos lleva a señalar los elementos sustantivos de las distintas concepciones cosmológicas y los materiales educativos que desde ellas se generan.

Es importante problematizar la educación y analizar la génesis de las respectivas escuelas junto al proceso de toma de la tierra y consolidación del asentamiento concretamente en Tiradentes y Zumbi dos Palmares, situados en el Estado de Paraíba, en el municipio de Mari.

Analizar situaciones que dan que pensar la educación, más allá de unos hechos aislados. Lo que hemos convenido en llamar situaciones educativas. Las situaciones educativas se dan en los intersticios, en los pliegues, y es ahí donde se producen las fricciones, y devienen en tensiones entre las prácticas pedagógicas del MST y el proyecto educativo oficial. Y en cada una de las situaciones educativas planteadas, analizar su carácter de inconmensurabilidad – su pertenencia a lógicas distintas, que no tienen parámetros en común- y los elementos que la componen: la elección, la distancia y la excepción.

Se aborda la reflexión sobre el currículum, relacionado con programas educativos brasileños y las pedagogías que promueven el MST que tiene que ver con la educación en la tierra. Como acontecimiento, siguiendo a Deleuze (1994, p. 158), “el estallido, el esplendor del acontecimiento es el sentido. El acontecimiento no es lo que sucede (accidente); está en lo que sucede el puro expresado que nos hace señas y nos espera”. Y como una situación (Badiou y Zizek, 2011) que da que pensar la educación, y como singularidad que construye multiplicidades.

El proyecto educativo desde el movimiento social significa esa educación que no tiene que ver con el ser funcional al sistema productivo, sino que tiene finalidad sin fin. Establece auténticas relaciones entre sus materiales y prácticas pedagógicas, articulando un sistema ajeno a la paradoja.

Metodología

La metodología que se ha empleado es la etnografía, siguiendo a Goetz & LeCompte (1988, p. 51), “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. La etnografía analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo.

En este sentido, Pallasmaa (2006, p. 16), plantea que, “a medida que los filósofos revelan el paradigma ocularcentrista de nuestra relación con el mundo y con nuestro concepto de conocimiento –el privilegio epistemológico de la vista-, también se torna importante estudiar críticamente el papel de la vista en relación con el resto de sentidos”.

Como procedimiento, se ha realizado una sistematización de las experiencias. Experiencias mías, habitando el lugar objeto de la investigación, y experiencias de los Sin Tierra, en particular –de la comunidad, de los alumnos y alumnas y de los educadores y educadoras- generadas en las escuelas Zumbi dos Palmares y Tiradentes.

Hemos tenido en cuenta varios ámbitos: análisis de los documentos y textos estudiados, entrevistas a las personas implicadas en el proceso -desde dirigentes del MST, educadores, Secretaría de Educación del municipio de Mari y profesores y profesoras de la Universidad Federal de Paraíba (en adelante UFPB)-, y análisis y recogida de documentación gráfica.

Los instrumentos y fuentes en las que nos hemos basado han sido bibliográficas, de carácter histórico y científico, clasificadas y ordenadas por distintos ítem, archivos, observación

participativa y testimonios de los distintos sujetos que participan en la Educación de Campo y en particular en la educación en los asentamientos de Zumbi dos Palmares y Tiradentes.

La observación participativa ha tenido tres ámbitos: los asentamientos, el municipio de Mari y la UFPB. En los tres ámbitos hemos participado en distintas aulas y en grupos de investigación. Estableciendo una conversación, que no buscaba síntesis alguna, ni datos para fundar nuestras ideas, sino atenta a los desplazamientos, a las singularidades educativas, a lo que daba que pensar la educación como acontecimiento. Hemos razonado críticamente las distintas fuentes, confrontando distintas interpretaciones.

La investigación constituye un dispositivo, siguiendo a Deleuze (1990), atravesado por múltiples líneas de fuga, que construyen situaciones del pensar. Una metodología atenta a la acción del pensar, que quiebra el marco de un proyecto o programa y se ha abordado desde la sistematización de la experiencia del habitar, prestando atención a lo que se ocultaba detrás de la realidad. Con la esperanza de producir una matriz. Matriz como corte, como sección. Como algo que construye “vida”, que concibe, de ahí su relación con la maternidad; matriz como dispositivo, llena de dispositivos que a su vez construyen nuevos dispositivos.

Resultados

El lugar de la educación

Hoy en día, todavía existen 14,1 millones de analfabetos y analfabetas en Brasil, lo que corresponde al 9,7% de la población total mayor de 15 años. Uno de cada cinco brasileños es analfabeto/a funcional: lee y escribe, pero no puede comprender, interpretar o escribir un texto. En el Nordeste brasileño el 18,7% de la población es analfabeta; es decir, más de 7 millones de personas no saben leer o escribir y, por tanto, ven muy reducida su capacidad de mejorar su calidad de vida. Entre las personas mayores de 15 años consideradas analfabetas funcionales en Brasil, más de un tercio viven en el Nordeste, y de éstas, más de la mitad viven en zonas rurales. Dándose en esta región la mayor concentración de población en el campo. Es en el Nordeste de Brasil, donde reside la mayoría de las familias en proyectos de asentamientos de Reforma Agraria. Pero se da la contradicción, de que siendo ésta una de las regiones que presenta, en el contexto general brasileño, bajos niveles de escolarización, es una de las regiones donde se cierran más escuelas. En este contexto, en las zonas rurales de Brasil entre el año 2002 y el 2009, fueron cerradas más de 24.000 escuelas. Según el censo escolar del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira: INEP (2010) del Ministerio de Educación, existían 107.432 escuelas en 2002.

En 2009, el número de establecimientos de enseñanza se redujo a 83.036, significando el cierre de 24.396 escuelas, siendo 22.179 escuelas municipales. En general, los municipios asumen la educación infantil y la enseñanza fundamental y son los estados cada vez más, los que asumen la responsabilidad sobre la enseñanza media. No se tienen criterios claros que determinen el cierre de escuelas, que expliquen los motivos por los cuales se cierran, o en qué medida se puede o no cerrar una escuela de campo.

El cierre de estas escuelas se manifiesta como retroceso de la educación en Brasil y como acontecimiento que caracteriza la actual situación por la que pasa la Educación de Campo, apuntando desafíos, luchas y propuestas.

El MST asocia el cierre de las escuelas, al agronegocio afirmando que éste se desarrolla mas a través de la creación de monocultivo, en donde la agricultura familiar no crece, produciéndose éxodo rural y más cierres de escuelas. Otro de los motivos sería la ampliación de recursos para el transporte escolar, pues los municipios, al tener el transporte garantizado, optó por cerrar escuelas en el campo y concentrar a los alumnos y alumnas en las escuelas de la ciudad.

La Educación en el Campo, es diferente de la educación en la ciudad, pues se relaciona con las condiciones específicas de vida en la zona rural. En una escuela bajo la perspectiva del campo, niños y niñas aprenden las mismas materias que en las escuelas de la ciudad, pero con enfoque diferente, enraizado en el contexto del campo.

Tras más de 17 años de lo que se ha llamado Educación de Campo, ésta vive momentos muy contradictorios. Por un lado, en la última década, se ha avanzado en algunas conquistas e iniciativas educativas en el campo de la educación, como es el caso de la legislación y de las políticas públicas.

La Educación de Campo surge como crítica a la situación de la educación brasileña en el campo. La situación de aquella época se caracterizaba justamente por el cierre de las escuelas en el campo y el traslado de niños/as, de jóvenes y adultos/as del campo a la ciudad. Hoy se vuelve a esa situación. Situación que fue confrontada en su momento por el MST que se movilizó contra esa política neoliberal del cierre de escuelas.

Para el MST, la lucha por la Educación en el Campo va unida a la propia lucha por la Reforma Agraria, principal reivindicación de los campesinos y campesinas. No es posible pensar una Reforma Agraria, un desarrollo social de los asentamientos, sin pensar en la educación. El acceso a la escuela se asocia al desarrollo cultural y social en el campo y es garantía de derechos para los sujetos que ahí viven, fortaleciendo la permanencia de los pequeños agricultores y agricultoras en el campo y también mejorando la producción de alimentos.

El MST problematiza la situación desde esa visión de país, en la perspectiva de garantizar que la población del campo tenga acceso a la producción del conocimiento y que este acceso sea posible en el territorio en que ellos y ellas viven: el campo. La historia del MST pone de manifiesto que la lucha por la tierra ha sido al mismo tiempo una lucha por la Educación de Campo.

Este choque crea una situación educativa, porque el cierre de escuelas es un conflicto que desvela que lo que está en juego no es una racionalización de las infraestructuras educativas, como se argumenta desde las distintas instancias de gobierno; es algo de mayor magnitud, relacionado con las distintas concepciones y proyectos que se disputan sobre la tierra y que afectan a la Educación de Campo. Y que ponen, a su vez, de relieve las distintas concepciones sobre ésta.

Desde esa lógica, el lugar de la educación es esencial; es decir una Educación de Campo no puede tener lugar fuera del campo. Por ello, la lucha contra el cierre de escuelas, es expresión de la lucha de los campesinos y campesinas y de las comunidades, contra la lógica de ese modelo capitalista neoliberal para el campo. Entre estos dos proyectos, no hay un parámetro en común, son extraños el uno al otro, son inconmensurables. Se da entre ellos una relación paradójica.

El cierre de escuelas tiene que ver con la inconmensurabilidad, con la elección radical, con la distancia y la excepción. Desde un pensamiento ocupado siempre en un elemento variable, inseparablemente ético, estético y político.

Este conflicto conlleva a arrancar rizomas (raíces aéreas) de la tierra y construir escuelas como árboles plantados en la ciudad o en la periferia de ésta, con la voluntad de crear sistemas-educativos. Sistemas que reproducen sistemas, pero no los transforman.

La formación de educadores

La contratación de profesores y profesoras, en las escuelas de los asentamientos, ha estado siempre sujeta a tensiones y conflictos; en principio, porque ha sido necesaria la movilización de las comunidades asentadas para que la administración dotara a las escuelas de mas profesores/as. Pero, si el nuevo profesor/a venía de la ciudad, es decir no era asentado/a y no asumía el proyecto político pedagógico de la escuela, y no mostraba interés por la Educación de Campo, el conflicto no terminaba. Se creaba una nueva situación: la comunidad escolar no quería a ese profesor/a.

Pero si ante esta situación, pensamos que el conflicto desaparece incorporando a las escuelas de los asentamientos a profesores/as asentados/as, y cuando no los haya, a profesores/as de la ciudad que asuman la Educación de Campo y las prácticas pedagógicas específicas del MST. No estamos ante una situación educativa; o para ser mas preciso, habría que decir, que no disponemos de los recursos suficientes o aptitud de acceder a un acontecimiento.

De entrada, desde esa posición, mostramos casi siempre el principio o el fin, mientras que un acontecimiento, incluso aunque sea breve, aunque sea instantáneo, continúa. Porque lo que realmente se disputa, no se ve; se muestra invisible. Llegado a este punto, me viene a la memoria un fragmento del Quijote, en el que se decía que para ver como está construido un tapiz, hay que darle la vuelta. Pues, demos la vuelta a esta situación. ¿Y qué vemos? Un conjunto de líneas que se cruzan y forman un dispositivo educativo. Lo que se disputa es la formación de los educadores y educadoras, que viene a ser lo mismo que la respuesta a la pregunta ¿Qué es un educador/a en ese contexto de Educación de Campo?

El profesor debe participar en la vida del asentamiento. Sólo estar en el aula no es suficiente. Debe participar de las discusiones y acciones principales del asentamiento como un todo. El profesor solo será profesor de verdad en cuanto haga su lucha por la tierra, por la producción, como lucha por la educación (MST, 2005, p. 36).

Esta posición de principios, sobre que debe ser un profesor/a, induce a pensar que un profesor/a es un militante. Y es cierto, el profesor/a es formado también para ser militante, cuyas prácticas en el aula integran las demandas de lo cotidiano del asentamiento y de la lucha más amplia del movimiento, y que esas demandas son percibidas y asumidas a partir del contexto de vivencias colectivas, con intencionalidad y afectividad. Se trata de un proceso que requiere decisiones y compromisos.

La creación de colectivos pedagógicos y la formación permanente de educadores y educadoras han estado presentes desde la constitución del movimiento. Los colectivos pedagógicos, creados en 1987 como resultado del aprendizaje colectivo desde las primeras ocupaciones realizadas por el MST, ponen de relieve el valor que el movimiento da a la educación y el esfuerzo continuo de participación del conjunto del movimiento en la implementación de su proyecto para la educación, a través de los niños y niñas, de la participación de la comunidad en las escuelas, de la organización de profesores y profesoras para el trabajo educativo y de su formación inicial y continua.

Para el MST, los colectivos pedagógicos constituyen un espacio privilegiado de formación permanente, a través de la reflexión sobre la práctica, del estudio, de las discusiones y de la preparación para la participación en las actividades formativas promovidas por el MST, por los órganos públicos o por otras entidades. Uno de los objetivos del PRONERA (Programa Nacional de Educación y Reforma Agraria), es atender a la capacitación y formación de educadores/as para la enseñanza fundamental en los asentamientos e implementar proyectos de formación continua de profesores/as en los asentamientos. Pero, ha surgido un nuevo programa sin la participación del movimiento Sin Tierra, el PRONACAMPO (Programa Nacional de Campo). Éste cierra el paso a esta política de formación y la reorienta a una formación a distancia, implementando así una política de educación a distancia, alejada del lugar.

La formación de profesores y profesoras en los asentamientos, constituye una situación educativa, porque se da entre las dos posiciones, la del MST y la de las instituciones educativas, una relación paradójica. No hay entre ellas ningún punto en común, obedecen a lógicas distintas. Educar, para el MST significa básicamente formar para transformar la sociedad, se trata de una educación que no esconde su compromiso en desarrollar la conciencia de clase y la conciencia revolucionaria, tanto en los educandos y educandas como en los educadores y educadoras. Por el contrario, educar, para el gobierno federal, significa esencialmente: formar para reproducir la sociedad.

El educador/a se encuentra con la paradoja de educar deshaciendo su educación. Es un desplegar replegar sobre sí mismo la línea de Educación de Campo que, junto a los alumnos/as y comunidad, ha trazado. Ésta educación se vincula al movimiento, en el sentido planteado por Freire (1973), de educación popular. Y es esa experiencia, junto a la de los movimientos sociales, la que hace pensar el asentamiento como creación política y educativa.

El educador y educadora, la presencia de la comunidad en la escuela no asumen así un papel dinamizador de la relación entre sujeto, conocimiento y experiencia, sino un papel activo. Y junto a los niños y niñas del MST se constituyen en un proceso de subjetivación.

Porque no se aprende del asentamiento hablando de este, describiéndolo, sino haciéndolo y experimentándolo, y eso significa que la práctica educativa debe indagar sobre la noción de educación, cultura y sujeto. Subjetividad y sujeto son categorías distintas, pero inseparables.

Para Castoriadis (1998), el ser humano se constituye en un proceso de subjetivación. Siendo la subjetividad, la realización del sujeto, su construcción misma. Pero, subjetividad, no es el producto, sino la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene en sujeto.

El educador/a que enseña sobre lo que busca y no sobre lo que sabe. No educamos sino en la extremidad de nuestro saber, en ese punto extremo que separa nuestro saber y nuestra ignorancia, y que hace pasar el uno dentro de la otra. Sólo de esta manera nos decidimos a educar.

La educación como acontecimiento

En las escuelas de Zumbi dos Palmares y Tiradentes, la educación se muestra también como situación educativa, porque encierra una relación que no es una verdadera relación, es ante todo una ruptura. Entre los dos proyectos educativos, el oficial que se manifiesta en el libro de texto, y las prácticas pedagógicas del MST, no hay parámetros en común, solo distancia. Y medir esa distancia es una de las tareas a la hora de problematizar la educación escolar. Pero, quizás, el proyecto educativo de Zumbi dos Palmares y de Tiradentes, no nos deje medir esa distancia que media entre las dos posiciones. Los contenidos no son ajenos a la forma que los contiene y que la forma es la sustancia que sube a la superficie. Luego, si nos dan unos contenidos, nos están dando unas formas también; lo que sucede es que a veces no las vemos, pero que no la veamos, no quiere decir que no existan; o bien, no sabemos mirarlas, o no queremos verlas. No olvidemos, que el proyecto educativo también da forma al educador.

En la propuesta educativa de Zumbi dos Palmares y Tiradentes, se utilizan dos conceptos, el de eje curricular y tema generador. Y en la planificación docente, a modo de implicación, se plantea la relación entre ejes curriculares y temas generadores; desarrollándose estos últimos en subtemas. En el texto de la propuesta curricular, ocasionalmente, se confunde eje curricular con tema generador y éste, a su vez, con actividades a realizar o tareas encomendadas a los alumnos y alumnas.

Por ello el concepto generador es importante, no como un tema o que está contenido en un tema, sino como lo que problematiza las realidades. Y no solo constata lo que ella es, sino lo que podría ser. Como nos recuerda Freire (1976), la problematización como actitud que transforma nuestra conciencia del mundo. Y el origen de la conciencia debe buscarse en las interacciones sociales que caracterizan la actividad humana (Vygotski, 1991). Generador es la cualidad de una acción que genera, que construye, que produce. Es una acción rizomática, humana; por lo tanto, no vemos un territorio sin gente, menos un lugar: el asentamiento. Y lo pensamos desde su historicidad, pues la noción de lugar está indisolublemente ligada a la noción de tiempo. El lugar como fundamento, lo que está debajo -y a veces en la superficie-, pertenece a culturas que encuentran la identidad luchando contras el paso del tiempo, tratando de atraparlo a través del rito y del mito. Los saberes, de estas culturas, son partes de estos mitos y ritos de la fundación, la memoria y la presencia.

Conclusiones

En esta investigación se constata que la educación está un campo social en permanente disputa constituida por proyectos, discursos históricos y políticos en los que los diferentes grupos en conflicto pretenden definir su función social y su hegemonía (Bourdieu, 1998).

Analizando las distintas situaciones de conflicto entre el proyecto educativo del gobierno brasileño y el proyecto educativo del MST como movimiento social, se concluye:

La educación, que promueve el MST, está articulada, ensamblada, a la lucha por la Reforma Agraria y resiste al proyecto de educación neoliberal. En este sentido, bajo la presión de

toda la infraestructura del gobierno brasileño, el proyecto educativo del MST ha sido eficaz, se ha podido desarrollar en los asentamientos analizados y mucho otros que se distribuyen por el país. Pero la disputa de las dos lógicas y los dos proyectos es una lucha continua, desde lo grande hasta lo más pequeño, en la que el MST está continuamente identificando y accionando para que el proyecto dominante oficial no mate el proceso pedagógico de Educación de Campo en y desde los asentamientos.

Que las prácticas pedagógicas en los asentamientos se generan por tanteo. Siempre está presente la pregunta. ¿Desde qué perspectivas pueden ser identificados los diferentes saberes?, ¿Qué tipos de relaciones son posibles entre ellos? ¿Cómo tomar decisiones compartidas y distinguirlas de aquellas impuestas? ¿Cómo identifica la perspectiva de los oprimidos?

Que el proyecto educativo del MST es un acontecimiento, pues indaga sobre lo que no es poder, lo que no es institución. Genera, construye, otras relaciones sociales: relaciones igualitarias; saberes que tienen que ver con el ser en la tierra, en el territorio, en el mundo. Y teje unos saberes, distintos, que no están ni por asomo en el proyecto educativo oficial.

La razón principal y más poderosa de esta disputa es el conflicto de intereses y las lógicas inconmensurables entre el proyecto económico, político y social del agronegocio para el campo brasileño que promueve únicamente un campo sin gente que se encamine a la productividad de la tierra como mercancía, y el proyecto económico, político y social del MST que plantea una posición y concepción de la tierra como lugar de vida, educación y transformación del ser social en su contexto más cercano.

Que el cierre de escuelas, la contratación de profesores/as y el proyecto educativo oficial son situaciones educativas que dan que pensar la educación: el lugar de la escuela, la formación de educadores y las prácticas pedagógicas en y desde el asentamiento. En estos tres ámbitos se da una relación de inconmensurabilidad entre el MST y las instituciones, una relación que no es una verdadera relación.

Se da una elección, pues la práctica pedagógica se ha forjado al calor de la ocupación y se ha tejido con materiales recogidos desde sus respectivos lugares y experiencias.

Se da una distancia, pues no es un mapa dado, no es una carta de navegación que hayan dejado. Es una carta de navegación que se ha construido navegando, más allá de un proyecto. Es una cartografía llena de trazos, de singularidades, que se sitúa en los intersticios, en las zonas de indeterminación.

Se da una excepción, pues se da una relación paradójica entre los dos proyectos educativos. El proyecto educativo del MST, es como un tapiz de direcciones complejas que se resiste a ser capturado en las finas e imperceptibles mallas de las políticas educativas dominantes del gobierno brasileño.

Que el asentamiento es una forma de creación de currículum que pone al sujeto que lo habita en una experiencia límite: Sin Tierra. “Yo soy el espacio donde estoy”, como dijo el poeta Noël Arnaud.

Que en ese hacer y deshacer la educación esta la pregunta ¿qué es hoy la educación, la escuela, la vida? ¿Qué nuevos modos de subjetivación vemos aparecer hoy.

El asentamiento se concibe como una forma de construcción de un proyecto educativo que pone al sujeto sin tierra, que lo habita, ante una múltiple y compleja potencia de experiencia. El asentamiento como palimpsesto, donde se proponen distintos textos y donde se experimentan múltiples formas de subjetivación, de transición y de transformación social y cultural. Deleuze (1995) nos plantea que la subjetivación es la producción de modos de existencia o de estilos de vida.

Por tanto esta investigación no se cierra en sus conclusiones, tiene un carácter provisional, abierto, buscando conexiones, aperturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badiou, A. & Žižek, S. (2011). *Filosofía y actualidad. El debate*. Madrid: Amorrortu

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Mexico: Siglo XXI
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: Eudeba
- Deleuze, G. (1990). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (1973). *¿Extensión y Comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- MST (2005). MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2001. *Caderno do Educaçao* Nº 13 Edição Especial. Sao Paulo: Expressao Popular.
- Pallasma, J. (2006). *Los ojos de la piel: la arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Gustavo Gill
- Vygotski, L.S. (1991). *Obras escogidas, Vol. I*. Madrid: Visor