

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS CAMPESINAS EN EL CONTEXTO  
DE AMÉRICA LATINA: apontamentos sobre Brasil y Venezuela**

**PUBLIC POLICIES OF PEASANT EDUCATION IN THE CONTEXT  
OF LATIN AMERICA: notes on Brazil and Venezuela**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS CAMPESINAS NO CONTEXTO  
DA AMÉRICA LATINA: apontamentos sobre Brasil e Venezuela**

Paulina Elena Villasmil Socorro

Professora Doutoranda da  
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)  
Maracaibo – Venezuela  
paulinavillasmil@gmail.com

Samuel Hilcías Carvajal Ruíz

Professor Doutor da Universidad Nacional Experimental  
Simón Rodríguez (UNESR)  
Caracas – Venezuela  
shcarvajal@gmail.com

Arlete Ramos dos Santos

Professora Doutora da Universidade Estadual  
de Santa Cruz (UESC)  
Ilhéus – BA, Brasil  
arlerp@hotmail.com

Claudio Pinto Nunes

Professor Doutor da Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia (UESB)  
Vitória da Conquista – BA, Brasil  
claudionunesba@hotmail.com

## Resumen

Ese artículo trae un recorte analítico del proceso de formulación y aplicación de las políticas públicas neoliberales implementadas en América Latina con impactos en los sistemas públicos educativos con destaque al desarrollo de dichas políticas en los sectores rurales, y foco en la Educación del Campo, observando específicamente Brasil y Venezuela. La metodología utilizada fue la cualitativa, y los datos fueron recolectados por medio de la revisión bibliográfica y análisis documental, principalmente el análisis de la legislación en los países citados. Los resultados demostraron que en el caso de Venezuela, hasta los fines del siglo XX el acento de las políticas públicas estuvo afianzado en la urbanización de lo rural, con una educación subordinada a la cultura del petróleo. Y en Brasil, la educación para los pueblos del campo ha sido una disputa constante entre agro-negocio y la población campesina, pero logró numerosas conquistas del punto de vista de las políticas educacionales.

**Palabras-clave:** América Latina. Educación del Campo. Educación Rural. Políticas Educativas.

## Abstract

This article brings an analytical cut of the process of formulation and application of neoliberal public policies implemented in Latin America with impacts on public education systems, highlighting the development of such policies in rural sectors, and focus on field education, specifically observing Brazil and Venezuela. The methodology used was qualitative, and the data were collected through bibliographic review and documentary analysis, mainly the analysis of the legislation in the countries mentioned. The results showed that in the case of Venezuela, until the end of the 20th century, the focus of public policies was consolidated in the urbanization of rural areas, with education subordinated to the petroleum culture. And in Brazil, education

for the people of the countryside has been a constant dispute between agribusiness and peasantry, but has achieved numerous conquests from the point of view of educational policies.

**Keywords:** Latin America. Field Education. Rural Education. Educational policies.

## Resumo

Este artigo traz um recorte analítico do processo de formalização e aplicação das políticas públicas neoliberais implementadas na América Latina com impactos nos sistemas educativos com destaque para o desenvolvimento de tais políticas nos setores campestres, e foco na Educação do Campo, observando especificamente Brasil e Venezuela. A metodologia utilizada foi qualitativa e os dados foram coletados por meio da revisão bibliográfica e análise documental, principalmente a análise da legislação nos países citados. Os resultados demonstraram que no caso da Venezuela, até o fim do século XX, o assento das políticas públicas esteve afincado na urbanização do rural, com uma educação subordinada à cultura do petróleo. E no Brasil, a educação para os povos do campo tem se dado num contexto de disputa constante entre o agronegócio e a população camponesa, mas tem conseguido numerosas conquistas do ponto de vista das políticas educacionais.

**Palavras-chave:** América Latina. Educação do Campo. Educação Rural. Políticas Educacionais.

## EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO: rural y del campo

Analizar las políticas educacionales no contexto de nuestramérica nos remete a la necesidad de pensar que estas son actualmente el resultado de un proceso histórico de determinados ciclos de reformas educacionales, oriundas das contradicciones del sistema capitalista globalizado. Tales reformas son marcadas por las formulaciones, implantaciones y asociación de los Estados nacionales y las agencias multilaterales que han favorecido no solamente la descentralización, pero también la privatización y la flexibilidad de la educación, cuyas directrices fueron determinadas por organismos internacionales vueltos hacia los intereses de la burguesía hegemónica, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura (Unesco).

Esa articulación del sistema capitalista en nuestramérica planeada debido a la crisis del modelo económico del Bien-estar social en la década de 1970, dio lugar al nuevo modelo denominado de neo-liberalismo, imbricado por los principios de la desregulación económica, de la intervención mínima estatal, privatización, competitividad y de la adquisición del lucro, los cuales repercuten en la formulación de políticas públicas de cuño social, principalmente, en la educación. Harvey (2013, p.135) plantea que “[...] De modo más general, en el período de 1965 a 1973 se volvió evidente la incapacidad del fordismo y del Keynesianismo de contener las contradicciones inherentes al capitalismo”.

A cerca del neo-liberalismo, Silva y Sanfelice (2008, p. 36), suscitan que ese movimiento

[...] tem resultado em duas perspectivas no campo da formação profissional dos educadores: o aligeiramento e a precarização na formação dos professores para educação básica e a desvalorização e a proletarianização da carreira docente como um todo, levando a uma supervalorização dos conhecimentos elaborados pelos especialistas e pelo conhecimento específico da área de formação, relegando ao segundo plano os conhecimentos pedagógicos.

En ese sentido, la educación en el contexto latinoamericano pasó a ser objeto de los intereses empresariales privatistas y de la clase hegemónica, siendo materializada por las legislaciones regionales en América Latina. Uno de los primeros marcos para que las reformas educacionales en ese continente se inserta en el escenario neo-liberal fue la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, que tuvo lugar en Jomtien, en Tailandia, en 1990, organizada conjuntamente por Unesco, por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), además del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y del Banco Mundial. El propósito fundamental de la reunión fue el de generar un contexto político favorable para orientar las políticas de educación

básica y proporcionar mayor atención a los procesos de aprendizaje (CASASSUS, 2001).

En el año siguiente, 1991, tuvo lugar otra reunión del Proyecto Principal de Educación para la América Latina y Caribe (PROMEDALC IV), en Quito, de esa vez solo con los gestores, convocados por Unesco, para analizar la educación como una estrategia de emprender el desarrollo regional, respondiendo a los retos de transformación de las actividades de producción, conciliando equidad con cualidad (Idem). El tercer marco que tuvo destaque con el mismo objetivo de inserción de América Latina en los presupuestos neo-liberales fue la convocación de los Ministros de Economía y Finanzas de los países signatarios para participar de la 24ª Reunión de la Comisión Económica para la América Latina y Caribe (CEPAL) que tuvo lugar en 1992, en Santiago, en Chile, cuyo objetivo fue incluir la educación en el centro de las discusiones sobre estrategias de desarrollo. En ese sentido, Socorro, Santos y Nunes plantean que “[...] los efectos reales de estos tratados no se tradujeron en sistemas educativos más inclusivos. En las reformas educativas de las dos últimas décadas del siglo XX, la impronta colonialista se mantiene indemne” (2017, p. 19). Cabe destacar que la Educación del Campo como política pública en Brasil, tratada como Educación Rural en otros países de América Latina, se insiere en ese proceso de contradicciones del sistema capitalista en fines del siglo XX e inicio del siglo XXI, el cual busca impulsar la educación de los campesinos para formar sujetos vueltos hacia el mercado de acuerdo con los preceptos neo-liberales. En contraposición a ese modelo mercadológico, los campesinos se organizan para constituir mecanismos de contra-hegemonía y hacer el enfrentamiento en el campo educacional e ideológico.

El presente Artículo tiene el objetivo de presentar algunas discusiones a cerca de las políticas de la Educación del Campo en perspectiva latino-americana, con destaque para Brasil y Venezuela. Para tanto, iniciaremos destacando que el término “Educación del Campo” surgió de las luchas de los movimientos sociales del campo en Brasil, especialmente, el Movimiento Sin Tierra (MST) en el I Encuentro Nacional de Educación en la Reforma Agraria – I ENERA – en 1997, realizado en Brasilia. Sin embargo, fue incorporado en las políticas educativas brasileñas, solo con la resolución del CNE/CEB nº 01/2002, que instituyó las Directrices Operacionales de la Educación del Campo. Así, no es posible hablar de Educación del Campo antes de la década de 1990, una vez que, mismo en Brasil, de donde ella es originaria como política pública, hasta el siglo XX, era todavía tratada en la legislación solo como Educación Rural. Cabe destacar que el principal objetivo de los protagonistas de la Educación del Campo fue la lucha por mejores condiciones en la educación para los campesinos, pero, aunque los movimientos sociales de otros países de Nuestramérica, como Venezuela, Argentina e Paraguay concuerden con los mismos presupuestos de la Educación del Campo brasileña en lo que se refiere al enfoque emancipatorio, de valorización del trabajo y de la identidad campesina, en estos otros países los sujetos que residen en áreas rurales son llamados de campesinos, pero el término que ellos utilizan para designar la educación en el campo es todavía Educación Rural.

Sin embargo, diferentemente, en Brasil, la Escuela Rural tiene su origen en el grupo de pioneros del Ruralismo Pedagógico<sup>1</sup> que proponía:

a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva.

b) Uma escola “que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social

<sup>1</sup> El Ruralismo Pedagógico es considerado como una corriente de pensamiento o un fuerte movimiento educacional que tuvo inicio en la República, en fines del siglo XIX e inicio del siglo XX, cuyo objetivo era ampliar el proceso de formación del hombre del campo, con vistas a su permanencia en su lugar de origen.

de que faz parte” (isto em oposição à “escola literária” que desenraizava o homem do campo).

c) Uma escola ganhando adeptos à ‘vocação histórica para o ruralismo que há neste país’. Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de matéria-prima importada. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor. (CALAZANS, 1993, p. 18-19).

Esa corriente tenía como característica relevante la preocupación con las direcciones de la población rural, y eso conducía algunos autores da referida corriente a se dedicaren a la elaboración de propuestas que llevasen en consideración la educación y el trabajo campesino. Corroborando con esa idea, Mennucci (1946), asegura que el Ruralismo Pedagógico era constituido por una pedagogía de marca pragmática, por hacer alusión a esa relación entre educación y trabajo, al asociar la educación al proceso de economía ambiental. En verdad, esa propuesta estaba vinculada a la realización del trabajo con el objetivo de evitar el fin del éxodo rural, tan presente en Brasil en la década de 1930, pero era una propuesta urbanocéntrica pensada para las áreas rurales con el objetivo de fijación del hombre en el campo.

Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, debido a la política internacional de valorización del agro-negocio, se nota por parte del gobierno brasileño, inversamente, un proceso conocido como modernización conservadora, de expropiación del campesino de sus tierras, cuando implementó su política de modernización del campo, “beneficiando grandes empresas nacionais e multinacionais que atuavam no setor de máquinas, implementos agrícolas e na indústria química. Esse processo privilegiou a substituição do homem pela máquina, de forma arbitrária, causando inúmeras correntes migratórias campo/cidade”. (MENEZES NETO, 2003, p. 32).

Estamos comprendiendo el campesinato como clase compuesta por el pequeño productor del campo que retira de la tierra sus condiciones de supervivencia (sea asalariado, sin-tierra, quilombola, pequeño propietario etc), lo que no significa tener una visión mecánica, pero sí considerar la estructura y las dimensiones que comprende su modo de vida, a partir de su territorio, su cultura, sus valores, sus formas de lucha y resistencia en el enfrentamiento con el capital, condiciones esenciales para continuar siendo campesino (FERNANDES, 2015, p. 49). El campesinato en Brasil tiene ocupado tierras para recriarse y resocializarse, permaneciendo ahí la cuestión estructural y la contradicción inherente al sistema capitalista que imposibilita la superación de la cuestión agraria, generando el paradojo que alimenta la propia contradicción. “Os movimentos de destruição e recriação dos camponeses por meio da expropriação, arrendamento e/ou ocupação de terras são maiores ou menores, de acordo com a conjuntura política e econômica” (Idem, p. 182), estableciendo la lucha de clases antagónicas entre trabajadores rurales y terratenientes o entre campesinos y el agro-negocio<sup>2</sup>, en la actualidad.

Del punto de vista de la educación, fue para hacer el enfrentamiento a ese modelo de campo que surge la Educación del Campo, en Brasil, pautada por los campesinos; por lo tanto, se trata de una propuesta de educación nacida de los propios trabajadores.

Para Caldart,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação, desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classes) entre

<sup>2</sup> Quién primero formuló el concepto de agro-negocio (agribusiness) fueron Davis y Goldberg en 1957. Para estos autores agribusiness es un complejo de sistema que comprende la agricultura, industria, mercado y finanzas. Forma un modelo de desarrollo económico controlado por corporaciones supranacionales, que trabajan con uno o m's commodities y actúan en diversos sectores de la economía (FERNANDES, 2015, p. 49).

projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (2004, p. 257).

Con estas observaciones queremos evidenciar que cuando estamos tratando de Educación del Campo en Brasil, esta tendrá el mismo sentido del que se comprende por Educación Rural en otros países de América Latina, como es el caso de Venezuela, que tratamos en nuestro estudio.

## **VISIÓN DE LA EDUCACIÓN, EL MAESTRO Y LA EDUCACIÓN RURAL EN VENEZUELA**

La educación ha sido, a los largo de la historia de Venezuela una cuestión de primer orden en el concierto de las transformaciones políticas, económicas y sociales, el mismo Simón Bolívar, en su emblemático discurso de Angostura (1819), plantea la perenne proclama: *“Moral y Luces son los polos de la República”*, de manera que las luchas sociales por la soberanía e independencia, han tenido en la educación y en los educadores un anclaje necesario para la liberación en el plano personal y en el social.

Simón Rodríguez va también a plantear la necesidad de educar al ciudadano para tener República, de allí su manifestación en una de sus cartas: *“Nadie hace bien lo que no sabe; por consiguiente nunca se hará República con gente ignorante, sea cual fuere el plan que se adopte”*. Siempre que se estudie su pensamiento encontraremos como apoyo político y filosófico para la emancipación el asunto inaplazable de la educación liberadora. La educación es para Simón Rodríguez el único camino de transformación social, pero no cualquiera educación, sino aquella que eleve copiosamente el alma, sustentada en la razón, en la voluntad y en el cultivo de valores ciudadanos. Su mejor legado fue el propio Libertador de América cuyo testimonio queda grabado para todos los hijos e hijas de todos los tiempos de nuestra Abya Yala, en la carta que le escribiera a su maestro Simón Rodríguez: *“¡Oh mi maestro! ¡Oh mi amigo! ¡Oh mi Robinson! (...) Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que Usted, me señaló (...)”* (ANDRÉS, 2001, p. 99).

Después de la dictadura gomecista la cuestión rural fue, durante ese proceso de definición del proyecto educativo, objeto de múltiples discusiones. La reflexión en torno a la problemática educativa se asentaba en la esperanza de alcanzar una sociedad más democrática, con un desarrollo económico sobre bases nacionalistas y antiimperialistas (LUQUE. 2013, p. 54). El magisterio venezolano contó en estos años con grandes pensadores de la democracia, entre ellos puede mencionarse al insigne maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, a Belén San Juan, Mercedes Fermín, Luis Padrino, entre otros. Según Guillermo Luque *“Durante el año 1936 en lo adelante la lucha por la democracia se concentró en el espacio de la educación”* (Idem, p. 55).

Para entonces, uno de los mayores exponentes de la Educación Rural es Luis Padrino:

Sujeto histórico de una historia colectiva, el educador Luis Padrino actuará en una Venezuela de economía de enclave, la petrolera, cuya mayoritaria población rural, campesina, vive azotada por el latifundio, las formas de trabajo precapitalista, las enfermedades curables y el analfabetismo de letra y trabajo; esta es la Venezuela en la que nace, crece y medita su obra de reformador de la educación rural. (Ibídem, p. 17).

Su idea de Educación Rural la desarrolla al fragor de la lucha por una nación democrática y una educación que transforme la vida de las poblaciones campesinas. Propone la creación de las Misiones Rurales como mecanismo para impulsar mejores condiciones para la vida en los campos, teniendo en la escuela y el maestro el componente de afianzamiento para la superación de la pobreza y el desarrollo rural. Se trata de una propuesta basada en los ideales del movimiento de la Escuela Nueva, la cual, suponía el estudio de la realidad para alcanzar una educación articulada con las necesidades y características de la vida campesina y superar el atraso cultural. Además

de ello, es necesario destacar toda su experiencia vivida en las Escuelas Normales Rurales Mexicanas en su paso por Ayotzinapa, en el estado de Guerrero, México. De allí que dentro de las finalidades de dichas misiones se contemple: “*La propia formación del maestro; el mejoramiento de las comunidades; y, el estudio de las condiciones de los pueblos y campos*” (Ibídem, p. 59)

En los sucesivos años de democracia representativa, los ideales educativos de Luis Padrino y otros insignes maestros que construyeron el proyecto educativo en y para la democracia, se van diluyendo en la misma medida en que las políticas educativas del Estado son timoneadas por las transnacionales y los organismos multilaterales. No obstante, la huella de esta generación de pedagogos de mediados del siglo XX, generó la creación de escuelas normales y de universidades pedagógicas y escuelas de educación superior de carácter público.

Las últimas dos décadas del siglo XX estuvieron caracterizadas por la consolidación de un sistema neoliberal. En el plano de la educación, los planes de la nación contemplan el proyecto educativo en consonancia con la profundización de dicho modelo económico.

En 1976, el diplomático venezolano Juan Pablo Pérez Alfonso, creador de la Organización de Países Exportadores de Petróleo, avizó desde esa fecha la quiebra del país al borde de los próximos veinte años, la condena la realiza bajo el precepto según el cual, la clase dirigente política y económica, lejos de aprovechar las fabulosas ganancias originadas a partir de la explotación petrolera para promover procesos de industrialización que hicieran al país cada vez menos dependiente del extranjero, constituyó un modelo económico defectuoso, altamente dependiente, además de un modelo político que era en extremo corrupto. Es de allí que formula su famosa metáfora en la que concibe al petróleo como “*el excremento del diablo*”. En las subsiguientes décadas del 80 y el 90, la condena de Pérez Alfonso se materializa como era de esperarse. En estos años se desborda una recesión económica que provoca la profundización de las desigualdades sociales. El crecimiento del sector privado en los servicios fundamentales de salud, seguridad social y educación, así como la configuración de un Estado no interventor en asuntos económicos y en su responsabilidad de garantizar los derechos sociales, van avizorando un panorama de crisis, en los ámbitos:

- A) Económico: como producto de la caída de los precios del petróleo, la crisis bancaria como reflejo de los ciclos de crisis petrolera, el poder que llega a concentrar el capital financiero, la fuga de capitales, la corrupción administrativa, la gran deuda externa y la devaluación de la moneda<sup>3</sup>.
- B) Social: por el crecimiento de una burguesía petrolera y terrateniente frente a la precarización del salario de los trabajadores y el aumento del desempleo, los cuales, provocan el incremento de la pobreza. El decrecimiento de los índices de escolarización y nutrición, además de la desatención de la población en sus derechos sociales fundamentales provocó que para finales de siglo, Venezuela presentara más de un 60% de su población en situación de pobreza y de más de un 25% de pobreza crítica.
- C) Político: por un lado, la existencia de un poder político subordinado al capital empresarial, en especial del financiamiento de la banca privada generan una clase política cada vez más impopular, ya que las promesas electorales incumplidas en las gestiones de gobierno fueron socavando la credibilidad de la ciudadanía hacia sus gobernantes y candidatos presidenciales. Por el otro, este desgaste de los partidos políticos originó una creciente abstención en los comicios electorales de esos años.

<sup>3</sup> Durante el período de Luis Herrera Campins, tiene lugar un hecho histórico que marcó un hito en la economía política venezolana. El 18 de febrero de 1983 ocurre la depreciación de la moneda nacional de 4,30 bolívar por dólar a 7,50 bolívar por dólar, a este fenómeno se le denominó «viernes negro» y constituyó el fin de la robustez de la moneda nacional, el inicio de la fuga de divisas y las medidas de control cambiario. Paralelo a esto, toma auge la especulación cambiaria, el acaparamiento de productos de primera necesidad (escasez artificial para forzar la subida de precios) y la consiguiente inflación.

## EL NUEVO ESCENARIO EDUCATIVO DEL SIGLO XXI

Las transformaciones que en el sector educativo ocurren en el inicio del nuevo siglo, están relacionadas con el proyecto de país que se gesta a partir de la Revolución Bolivariana y con la llegada de Hugo Rafael Chávez Frías a la presidencia de la República. Los avances en las políticas públicas educativas tienen su asidero en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela aprobada en referendo popular en 1999. En la nueva Carta Magna la educación se asume como un derecho humano y deber social de carácter gratuito y obligatorio.

Art. 102 - La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento de conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciado con los valores de la identidad nacional y una visión latinoamericana y universal. El Estado con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley. (VENEZUELA, 1999).

Los procesos de transformación de la educación, no pueden pasar de meras reformas si no forman parte integrante de otro proceso de transformación en el orden económico y sociocultural, en este sentido el Proyecto de Educación Bolivariana (en adelante PEB), concibe a la escuela como *centro del quehacer comunitario* y por ende considera su aporte en la formación para el desarrollo productivo endógeno local, la formación para el trabajo productivo liberador y la participación de las personas en los asuntos públicos.

La escuela es entonces, eje clave en la trilogía Estado-Sociedad-Territorio, para la transformación del ciudadano para la nueva República donde el ser, saber, hacer y convivir se conjuguen para la réplica del modelo de desarrollo concebido en la Constitución (MED, 2004, p.p. 15).

Esta trilogía Estado – Sociedad – Territorio, supone la inserción de la escuela en el desarrollo productivo local, ahora bien, este encadenamiento será posible por la creación de un sistema de economía comunal a través de la organización de empresas de producción social y de núcleos de desarrollo endógeno a los que la escuela se vincula a través de la educación en y para el trabajo productivo.

La necesidad de enfrentar los problemas de exclusión manifiestos en la deficiente cobertura escolar especialmente en los sectores rurales y en las periferias de las ciudades, la deserción, la repitencia y el bajo rendimiento, lleva a la creación de espacios no convencionales para lograr la prestación del servicio educativo a la población infantil, especialmente en las edades comprendidas entre los 0 y los 6 años. Así mismo, para lograr minimizar el impacto de las variables sociales influyentes en los problemas de escolarización, se implementan una serie de programas de atención para atender problemáticas de nutrición, salud integral, ingreso familiar, nivel académico de los padres y madres, entre otros. Estos programas se desarrollan a través de las misiones sociales, la mayoría de ellas vinculadas con la vida en las escuelas, tanto urbanas como rurales.

Como corolario de los debates populares en torno al giro que debía dar la educación venezolana, surgen variadas experiencias orientadas a subvertir la ruptura entre educación y el trabajo. Y es precisamente este aspecto nuclear, la educación y el trabajo, lo que va a convertirse en el disparador de una serie de programas que impulsarán la

contextualización de las escuelas rurales con las fortalezas y potencialidades de sus entornos físicos y sociales, logrando el anclaje escuela – comunidad.

### **Programas que encauzan la transformación educativa de los sectores rurales**

Es importante destacar que los programas pedagógicos del Estado venezolano en los últimos 17 años han sido impulsados por maestros en ejercicio y por los movimientos pedagógicos de resistencia popular. El propio proyecto de Educación Bolivariana arraiga sus finalidades en el Proyecto Educativo Nacional, documento de propuestas educativas derivado de un proceso constituyente desarrollado en el sector educativo en el año 1999<sup>4</sup>.

El Proyecto de Educación Bolivariana representa el eje medular de la política educativa y se materializa en las Escuelas Bolivarianas. Estas instituciones educativas abarcan a una población estudiantil desde los 0 años (nivel maternal de Educación Inicial) hasta la Educación Secundaria.

Las Escuelas Bolivarianas se vinculan profundamente con la localidad en donde funcionan y a la cual sirve, rescatando el liderazgo que les corresponden. En este sentido, la escuela realiza investigaciones etnográficas para conocer las múltiples expresiones culturales, procesos de trabajo, producción y tradiciones existentes en la comunidad. Así mismo, recuperan y desarrollan cooperativas, incorporando, como práctica, el desarrollo de experiencias de comercio y producción, el aprovechamiento de las tecnologías y alternativas de su entorno, en una perspectiva de desarrollo local sostenible. Trabajan en red con entes gubernamentales y no gubernamentales a los fines de solventar los problemas desde el lugar donde se trabaja, de acuerdo a sus particularidades, contribuyendo a la vez con la creación de organizaciones de base. (VENEZUELA, p.37).

Los programas sociales orientados a las instituciones educativa ubicadas en sectores rurales o semi-rurales, surgen para dar respuesta a la necesidad de potenciar el desarrollo de las poblaciones excluidas durante décadas, bajo la concepción robinsoniana del trabajo en su esencia liberadora y productiva, que dignifique la vida y eleve los niveles de felicidad social bajo los principios de lo que en América Latina denominamos el Buen Vivir, en su vocablo quechua el Sumak Kausay<sup>5</sup>. Estos programas tienen su fundamento en las leyes: Ley Orgánica de Educación, las Leyes del Poder Popular, la Ley Orgánica de las Comunas y la Ley de Tierras. Además de ello, la puesta en marcha de las misiones sociales han servido de punto de articulación entre el sistema educativo, la comunidad y los programas de atención social. De esos programas se destacan, por su vinculación entre *misiones – comunidad – escuela* aquellos que promueven la defensa de la salud y la soberanía alimentaria. Para el caso de esta disertación nos centraremos en el análisis del impacto de los programas en defensa de la soberanía alimentaria.

### **A - Programa Todas las Manos a la Siembra (PTMS)**

Este programa es formulado a partir de la experiencia de maestros y campesinos en una sinergia escuela – comunidad de trabajo con la siembra hacia el año 2009, año en que se aprueba la Ley Orgánica de Educación, está orientado tanto al Subsistema de Educación Universitaria como al Subsistema de Educación Básica. Su finalidad es la de “(...) *promover la agricultura sustentable y la práctica agroecológica en nuestras instituciones educativas (...)*” (LANZ RODRÍGUEZ, 2016). Este programa se ejecuta

<sup>4</sup> En una entrevista que se realizara en el año 2015 al entonces Ministro del Poder Popular para la Educación, Rodolfo Pérez, se esboza como ha sido la incidencia de los movimientos sociales en la política educativa de Estado. Esta entrevista está disponible en la red bajo la inscripción: Movimiento Pedagógico Revolucionario: entre el Movimiento y el Estado. [https://www.youtube.com/watch?v=n\\_aiYqQsxFA](https://www.youtube.com/watch?v=n_aiYqQsxFA)

<sup>5</sup> Los pueblos indígenas andinos aportan a este debate desde otras epistemologías y cosmovisiones y nos plantean el sumak kawsay, la vida plena. La noción de desarrollo es inexistente en la cosmovisión de estos pueblos, pues el futuro está atrás, es aquello que no miramos, ni conocemos; mientras al pasado lo tenemos al frente, lo vemos, lo conocemos, nos constituye y con él caminamos. En este camino nos acompañan los ancestros que se hacen uno con nosotros, con la comunidad y con la naturaleza. Compartimos entonces el «estar» juntos con todos estos seres. Seres que tienen vida y son parte nuestra. El mundo de arriba, el mundo de abajo, el mundo de afuera y el mundo del aquí, se conectan y hacen parte de esta totalidad, dentro de una perspectiva espiral del tiempo no lineal. (Tomado del documento web: Plan Nacional para el Buen Vivir. 2009 – 2013. República del Ecuador. [www.secretariabuenvivir.gob.ec/](http://www.secretariabuenvivir.gob.ec/))

a través de la incorporación de contenidos curriculares vinculados con las prácticas agroecológicas.

*Formar produciendo y producir formando* constituye la consigna del PTMS, este podría considerarse dentro de los programas orientados a la educación para el trabajo, el de mayor definición transformadora en el marco de la Educación Bolivariana, en las siguientes líneas se define su finalidad:

[...] Generar y desencadenar la cultura de la siembra permanente tanto en las escuelas como en las familias y las comunidades urbanas, rurales, indígenas y contingenciar la formación en un momento histórico que demanda que cada ser humano asuma con conciencia, conocimiento, compromiso y convicción la necesidad de la producción alimentaria. (LANZ RODRÍGUEZ, 2016).

Su enfoque es la agroecología, en oposición a los monocultivos y al uso de los agroquímicos. La práctica del PTMS en los centros educativos se fundamenta en un modelo de investigación que contempla tanto la etnografía como los postulados de la pedagogía crítica, los de Paulo Freire sobre el sentido político de la educación y los aportes de Orlando Fals Borda sobre Investigación – Acción – Participación. El método de investigación INVEDECOR; por sus siglas *investigar, educar, comunicar y organizar*; orienta la acción de docentes, estudiantes y comunidad hacia el necesario estudio de las consecuencias provocadas por los monocultivos, el uso de agrotóxicos, de semillas agroindustriales, así como del modelo económico que estas prácticas fortalecen.

Como producto de la sistematización de experiencias en diferentes regiones del país, se formula el Desarrollo Predial Agroecológico,

[...] Sistema que se va construyendo progresivamente y prefigurando lo más parecido posible el equilibrio natural (...) Se basa en la investigación y sistematización de los acontecimientos que en el predio ocurren, lo cual permite hacer ajustes necesarios, correcciones e incorporación de técnicas para mayor cualificación y mejorar los resultados en términos económicos, ambientales, políticos y sociales de este espacio productivo, tecnológico, cultural y sustentable. (Ídem).

El PTMS es complejo y abarca diversos componentes del proceso educativo, su carácter integrador y político le imprime un potencial altamente transformador. Es por ello que expondremos aquí algunas de sus orientaciones esenciales:

1. El PTMS tiene como finalidad el desarrollo de conocimientos para *alimentar a la población desarrollando tecnologías de bajos insumos e impacto ambiental*<sup>6</sup>. De allí la necesidad de desarrollar proyectos de investigación – acción que permitan la contextualización de la realidad local, la caracterización del suelo, la detección de *Policultivos, Rotación de Cultivos, Cosecha de Agua, Crianza Apropiable, Tecnología Socialmente Apropiable y Ambientalmente Apropiable*<sup>7</sup>.
2. La siembra pasa a formar parte nuclear del currículo, lo cual permite la recuperación de las raíces campesinas enmascaradas por la cultura del petróleo.
3. Permite la recuperación de la memoria histórica local, de los saberes ancestrales indígenas y afrovenezolanos relacionados con la producción autosustentable, la recuperación del conuco como unidad productiva familiar, los patios productivos, la gastronomía autóctona.
4. Desde el punto de vista ambiental, se defiende la producción de ciclos cortos y a pequeña escala. El respeto por *los tiempos del suelo* y el cuidado de la naturaleza, la coexistencia con la comunidad y el vínculo con la madre Tierra.

6 Lanz Rodríguez, Carlos 2016.

7 Ídem

5. Desde el punto de vista pedagógico se privilegia la investigación como cimiento de la enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje giran en torno a la realización de proyectos de aprendizaje y los proyectos educativos integrales comunitarios. Se propone la construcción del currículo en desarrollo permanente, la pedagogía de la cotidianidad y la escuela colectiva y comunal.
6. Se trata de forjar “(...) *Una escuela del bien común y del buen vivir.*”<sup>8</sup>

## **B - Calendarios Productivos (CP)**

El programa de los Calendarios Productivos constituye una forma de organizar el tiempo escolar en función de los acontecimientos que se suceden en una comunidad y que poseen una significación relevante. Esta propuesta se enraíza en las formas de organización del tiempo y las actividades de las culturas indígenas. Los aspectos que se contemplan en su elaboración son: la construcción de la historia local; la ubicación georreferenciada de la comunidad; la compilación de información sobre el desarrollo de tecnología popular; la caracterización de la siembra, es decir, “(...) *del tipo de cultivos, las técnicas de selección y conservación natural de la semilla “criolla”, nombre común, modo de preparación del terreno, proceso de siembra, mantenimiento (deshierbe y abono), control de plagas y enfermedades (...).*”<sup>9</sup>

Así mismo, se realiza una caracterización de los animales de cría existentes en las comunidades, su forma de alimentación, preservación de la salud animal, pastoreo, tiempo de reproducción, matanza, almacenamiento, conservación del producto cárnico y formas de comercialización.

Unido a las faenas se realiza la descripción de las formas de distribución de las ocupaciones y el desarrollo del trabajo entre hombres, mujeres y los hijos (niños y jóvenes).

En la descripción de la población se incluyen la precisión de los pueblos indígenas, grupos étnicos, aspectos de su cosmogonía, sus manifestaciones culturales, aspectos relativos a la preservación de la salud, descripción de los recursos naturales de la comunidad. La experiencia de los CP, rescata prácticas ancestrales que proporcionan formas de tratamiento de la tierra en concordancia con los ciclos de la naturaleza, dichas prácticas fortalecen el vínculo con las raíces históricas, el vínculo con el lugar (topofilia), además, coadyuvan en la construcción de la identidad. Ejemplo de ello es la elaboración de los proyectos de aprendizaje basados en la ubicación de los ciclos lunares, de lluvias y sequías y los tiempos de la siembra y las cosechas.

## **La Ley de Tierras y Desarrollo Agrario, la Ley Orgánica de las Comunas y la Educación Bolivariana**

La triada que conforman una nueva Ley de Tierras y Desarrollo Agrario, una Ley Orgánica de Comunas y el proyecto de Educación Bolivariana supone cambios en la estructura productiva agraria y en la estructura de gestión territorial con consecuencias en la escuela.

Por su parte, la Ley Orgánica de las Comunas forma parte del conjunto de leyes del Poder Popular, en su artículo primero se expresa su principal objetivo:

(Art.1) La presente Ley tiene por objeto desarrollar y fortalecer el Poder Popular, estableciendo las normas que regulan la constitución, conformación, organización y funcionamiento de la Comuna, como entidad local donde los ciudadanos y ciudadanas en el ejercicio del Poder Popular, ejercen el pleno derecho de la soberanía y desarrollan la participación protagónica mediante formas de autogobierno para la edificación del

<sup>8</sup> Ídem

<sup>9</sup> Documento Mimeografiado. Disponible en: <<http://www.educacioninterculturalmirandacp.blogspot.com>>

estado comunal, en el marco del Estado democrático y social de derecho y de justicia. (COMPEDIO DE LEYES DEL PODER POPULAR. 2012, p. 41).

La Ley Orgánica de las Comunas, promueve una nueva concepción del territorio como espacio socialista, y unas nuevas relaciones sociales que se generan a partir de las formas de coexistencia en dicho espacio.

Por otro lado, la Ley de Tierras y Desarrollo Agrario esboza, en la exposición de motivos, el desarrollo agrícola más allá de un asunto meramente económico para ubicarla en su destino más trascendental de desarrollo humano.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, al tratar sobre el sistema socioeconómico de la Nación, hace énfasis en la agricultura como base estratégica de un desarrollo rural sustentable. El valor del ámbito agrario no se limita a los efectos económicos beneficiosos sobre la producción nacional, sino que trasciende dicha esfera y se ubica dentro de la idea, mucho más integral, del desarrollo humano y social de la población. Dentro de esta línea, la Constitución dispone que el Estado deberá desarrollar la agricultura como medio de desarrollo social, garantía de la seguridad agroalimentaria, medio de desarrollo rural, elevación de la calidad de vida de la población campesina. (ANB, 2001).

Desde el año 1996, ya el Presidente Hugo Chávez da a conocer al pueblo un documento que contenía las líneas maestras para revertir los efectos de las políticas neoliberales. A este documento se le denominó “La Agenda Alternativa Bolivariana”. Este plan nacional se proponía:

*[...] Colocar “los desequilibrios macrosociales en el primer rango de importancia y prioridad, para dejar en segundo plano a los desequilibrios macroeconómicos, ¿cómo puede pensarse, por ejemplo, que solucionar el déficit fiscal pueda ser más urgente e importante que acabar con el hambre de millones de seres humanos?”. (ASAMBLEA NACIONAL BOLIVARIANA, 2013).*

Más tarde, hacia el año 2001 la Asamblea Nacional, a partir de un formidable proceso constituyente promulga una serie de leyes tendentes a la salvaguarda de los derechos sociales fundamentales. Una de las leyes más polémicas, será la Ley de Tierras, debido a los fuertes intereses de clase que se proponía transformar. Luego de su promulgación, el para entonces presidente Hugo R. Chávez Frías, elabora un documento en el que plantea un nuevo modelo de democratización sobre la forma de tenencia de la tierra que supone superar el desequilibrio territorial, enfrentar el latifundio, promover el crecimiento productivo y reducir la pobreza como condición para el desarrollo de los sectores campesinos:

Lo que tenemos por delante es el reto de enfrentar la pobreza, promoviendo mejores condiciones para el desarrollo rural integral. El enemigo a vencer es el latifundio, que en Latinoamérica ha adoptado la forma de haciendas, hatos, estancias, etc., una forma de propiedad asociada generalmente a relaciones de trabajo que sólo benefician a una minoría. (CHÁVEZ FRÍAS, 2004).

Estas leyes se enlazan con la educación a través de una serie de resoluciones ministeriales que darán cauce a la vinculación de las escuelas con el trabajo agrícola y la producción agropecuaria, así mismo sirven de soporte a la educación para el trabajo que se desarrolla en las escuelas técnicas profesionales basadas en los postulados de formación para el trabajo liberador de Simón Rodríguez, entre ellas se mencionan las escuelas: agropecuarias, artesanales e industriales. Las Escuelas Técnicas Robinsonianas asumen, dentro de sus finalidades, lograr el acoplamiento de los procesos educativos con el desarrollo endógeno – productivo local, el impulso tecnológico y el avance del sistema de producción de bienes y servicios. Así mismo, la implementación del Programa Todas las Manos a la Siembra, junto al Programa Calendarios Productivos

ha alimentado todo un trabajo transformador con un componente político – ideológico cuyo saldo formativo y organizativo ha contribuido a crear redes de trabajo comunitario, a potenciar la conformación del Movimiento Pedagógico Revolucionario, además, a poner las bases para la formulación de resoluciones ministeriales con incidencia en la transformación de la gestión escolar, una de ellas es la Resolución 058 que regula la gestión escolar a través de la figura del Consejo Educativo como forma colegiada de autogobierno. Así mismo, la experiencia agroecológica del PTMS ha servido, junto a otras acciones del campesinado venezolano de impulso para la formulación de la Ley de Semillas, aprobada en el año 2015.

## **AVANCES, TENSIONES Y DESAFÍOS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN FAVOR DE LA EDUCACIÓN RURAL**

Lo complejo de vencer el tejido capitalista está en que los hilos de esa trama no se muestran siempre visibles. El Che Guevara lo decía:

Las leyes del capitalismo, invisibles para el común de las gentes y ciegas, actúan sobre el individuo sin que este se percate. Solo ve la amplitud de un horizonte que aparece infinito. Así lo presenta la propaganda capitalista que pretende extraer del caso Rockefeller —verídico o no—, una lección sobre las posibilidades de éxito. La miseria que es necesario acumular para que surja un ejemplo así y la suma de ruindades que conlleva una fortuna de esa magnitud, no aparecen en el cuadro y no siempre es posible a las fuerzas populares aclarar estos conceptos. (GUEVARA, 1965).

El mayor desafío, no solo de la escuela rural, sino de las comunidades rurales en general es el de serlo propiamente. Hasta los finales del siglo XX el acento de las políticas públicas estuvo afianzado en la urbanización de lo rural. Luego, en el contexto de la Revolución Bolivariana, los avances en las conquistas sociales de estos sectores deberían estar mucho más consolidados y el horizonte, a casi veinte años de su nacimiento, debiera estar más cerca del que avizoró el Comandante Hugo Chávez cuando hablaba de fundar una estructura social, una estructura económica y unas plataforma cultural que hiciera irreversible el tránsito hacia el socialismo. Ante esta paradoja cabría preguntarse ¿Por qué no hemos avanzado con mayor rapidez?

La respuesta es compleja y de la reflexión para dilucidar este asunto pueden derivarse diversas aristas, no obstante, nos centraremos en dos razones que consideramos fundamentales:

- A) La atención a las eventualidades coyunturales que se superponen a los proyectos de transformación estructurales.
- B) La pervivencia de la cultura del petróleo.

Estos dos planteamientos deben explicarse como parte de procesos que cohabitan con una innegable sincronía. El escenario de guerra permanente al que ha estado sometida la Revolución Bolivariana desde sus inicios provoca como consecuencia la intermitencia en la aplicación de políticas públicas desarrolladas a través de programas que no se despliegan en el tiempo en su más favorable plenitud, todo lo contrario, dichos programas sociales se materializan bajo fuerzas internas y externas que tensionan su desarrollo, empujando a la invención permanente de estrategias de lucha y resistencia.

En Venezuela se han ensayado de manera combinada diversas tácticas de guerra. Así, puede hablarse de guerra de cuarta generación o guerra silenciosa, de guerra híbrida, guerra no convencional o de guerra irrestricta. Sus manifestaciones trastocan el ámbito de la economía a través de medidas financieras y bloqueos por parte de los Estados Unidos y sus aliados para estrangular las finanzas nacionales. De igual forma, se han probado las más diversas tramas conspirativas a través de la acción de agentes internos y de la penetración extranjera de operadores políticos encubiertos. Cabe mencionar también el ejercicio proveniente de varios presidentes Estadounidenses (G.

Bush, B. Obama y D. Trump) de una retórica persistentemente hostil y amenazante. De igual forma, se han puesto en marcha acciones de violencia política callejera y acciones terroristas como mecanismo de sometimiento y control social. A lo largo del período revolucionario se han volcado sobre Venezuela múltiples amenazas al sistema democrático, participativo y protagónico derivadas de las decisiones de los organismos multilaterales como la OEA y el MERCOSUR. Se han puesto en marcha las denominadas operaciones psicológicas extraídas de los manuales de guerra experimentados ya en países como Chile, Ucrania, Siria, Irak y Libia, estas últimas han tenido en los medios de comunicación e información y en las redes sociales un punto de anclaje perfecto. Las operaciones psicológicas forman *Aliados Programados (AP)* o *soldados invisibles*. Según Romero y Bermúdez (2017) “*Los AP, son individuos – masa forjados a través del incentivo del consumo, los patrones consumistas que son reproducidos día a día en los medios televisivos, radiales o digitales (internet).*” (p. 3)

A este escenario de guerra permanente se suman las incongruencias, dentro de la propia gestión pública, de gestores de la política pública que no terminan de deslastrarse de su ADN *eurocéntrico* y *yankicéntrico*, artífices de una cultura rentístico – petrolera caracterizada por el desarraigo y la negación del propio país y su cultura.

Los desafíos de la educación rural están necesariamente vinculados con las transformaciones que se proponen los grandes objetivos históricos y estratégicos del Plan de la Nación orientados a la instauración de un nuevo orden civilizatorio y un nuevo bloque histórico<sup>10</sup>. Vargas y Sanoja (2017) revelan que “...*la alternativa hoy día es construir un nuevo espacio nacional, sobre la base de nuevas relaciones sociales de propiedad y de producción: la Sociedad Comunal Socialista.*” (p. 22).

Desde el Plan Nacional Simón Bolívar para el período 2007-2013 se plantea en una de sus líneas estratégicas el concepto de Nueva Geometría del Poder, este concepto se fundamenta en el avance hacia el ejercicio íntegro de la soberanía territorial, en una nueva concepción del territorio y de las relaciones humanas, las cuales, buscan vencer las asimetrías sociales que provocan la desigualdad y promover unas nuevas relaciones de poder sustentadas en el Poder Popular. En este concepto subyace la idea del Estado Comunal en oposición al modelo del Estado Burgués que conlleva una *geografía de la desigualdad* propia del sistema hegemónico capitalista.

Basándose en la idea de que el poder tiene una geografía, vale decir, un espacio territorial en el cual se materializa, se plantea un nuevo concepto y praxis del poder mismo, atribuido en el pueblo organizado (Poder Popular). Vargas y Sanoja explican:

Esa geografía del poder, para lo que nos atañe, se relaciona directamente con la formación del poder popular, sus organizaciones y procesos socioproductivos, con las Comunas, los Consejos Comunales, los diversos consejos de estudiantes, de trabajadores, de obreros, de mujeres, etc., como componentes fundamentales del sujeto histórico llamado a construir la Sociedad Comunal Socialista venezolana del siglo XXI. Al ser tal espacio socialmente producido, relacionado con procesos de trabajo concretos, estamos tratando entonces con un hecho histórico. (p. 23).

El Plan de la Patria, diseñado por el Presidente Hugo R. Chávez Frías para el período que oscila entre 2013 al 2019, plantea en su primer objetivo histórico:

Objetivo 1: Defender, expandir y consolidar el bien máspreciado que hemos reconquistado después de 200 años: la Independencia Nacional.

Y en su cuarto Objetivo Nacional expone:

1.4. Lograr la soberanía alimentaria para garantizar el sagrado derecho a la alimentación de nuestro pueblo.

<sup>10</sup> Según Campione D. (2014) el Nuevo Bloque Histórico “(...) Es un concepto marxiano invocado una y otra vez por Gramsci. Es condición para ello generar una visión propia del mundo, lo que se logra al producir intelectuales orgánicos y alcanzar una visión ético-política propia de la clase, y exceder la percepción meramente económica de los intereses clasistas. Ello le permite conferir universalidad a sus intereses “estratégicos”, que tienden a expandirse hacia otros grupos sociales, dando lugar así a la capacidad “dirigente” de la clase que se sitúa en condiciones de constituirse en “hegemónica”. La toma de conciencia es así un proceso autónomo, que se genera al interior del desarrollo histórico de un grupo social. (p. 13).

Así mismo, la Ley Orgánica de los Consejos Comunales, en su artículo 2 dice:

Artículo 2. Los consejos comunales en el marco constitucional de la democracia participativa y protagónica, son instancias de participación, articulación e integración entre los ciudadanos, ciudadanas y las diversas organizaciones comunitarias, movimientos sociales y populares, que permiten al pueblo organizado ejercer el gobierno comunitario y la gestión directa de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades, en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de igualdad, equidad y justicia social.

Si establecemos los respectivos vínculos entre los objetivos del Plan de la Nación, tanto los históricos como nacionales, con el marco doctrinario de las leyes del Poder Popular, en especial de la Ley Orgánica de los Consejos Comunales y la Ley Orgánica de las Comunas, podemos concluir que es allí donde se encuentran los soportes para el desarrollo armónico de la vida en los sectores rurales y la ruptura con el viejo orden liberal burgués. La Nueva Geometría del Poder, esbozada en las leyes y programas sociales avala la participación popular como garantía de justicia social, basada en la construcción de un tejido relacional comunitario socioproductivo que garantice la cadena productiva y distributiva de recursos para la vida con una *arquitectura de financiamiento* bajo la administración y la contraloría de la comunidad. Vargas y Sanoja (2017) proponen el diseño de una cartografía de los componentes del Poder Popular, a saber:

Consejos Comunales, las Comunas Socialistas, los Distritos Motores, los Ejes de Desarrollo Territorial, las Redes de Desarrollo Integral (REDI), las Zonas de Defensa Integral (ZODI), las Bases de Misiones que reflejan la integración regional del Sistema Nacional de Salud Pública, del Sistema Nacional de Educación, de Vivienda, de Alimentación, etc., de empresas de propiedad social, del Sistema Público de Distribución de Alimentos, de bienes para la construcción, de productos e implementos para la producción agropecuaria, etc. (p. 18).

Ahora bien, la función de la educación en los ámbitos rurales tiene un lugar de primer orden en la orientación de una nueva cultura que lejos de fusionarse con modelos reformistas foráneos se asuma al margen de la lógica mercantilista propia del capitalismo. Se trata de irradiar una nueva espiritualidad que recupere la historia y la identidad cultural capaz de reconstruir el talante colectivo de la convivencia comunitaria.

En la actualidad se van dando pasos firmes que encajan perfectamente en lo que los autores citados denominan una *cartografía de la resistencia*. La guerra contra Venezuela ha provocado un retroceso en los niveles de nutrición, escolarización, salud e ingreso familiar. La inflación inducida por la acción de un dólar ilegal<sup>11</sup> ha provocado la pulverización del salario de los trabajadores, además de ello, el advenimiento, en medio de la guerra, de una clase mercantilista apátrida ha provocado la desaparición del papel moneda para promover al margen de la banca comercial, transacciones en expendios ilegales de emisión de efectivo a porcentajes deshonrosos. Los sabotajes para quebrar la revolución se multiplican en acciones insospechadas, desde los más pequeños que afectan la cotidianidad ciudadana, hasta los más grandes y crueles que resultaron, durante este año, en 100 días de acciones terroristas ejecutadas por grupos paramilitares comandados por los partidos políticos opositores a la revolución con financiamiento proveniente de capitales extranjeros. Los métodos de la guerra aplicados en Venezuela tienen la misma carga destructiva de otras guerras ensayadas en otros contextos históricos:

[...] Los fascistas venezolanos intentan destruir y quemar tanto a las personas chavistas como también las estructuras físicas creadas por la Revolución Bolivariana, utilizando el fuego, elemento simbólico purificador que fue utilizado en el pasado por las agrupaciones políticas más inhumanas, como el sionismo, el nazismo alemán, el fascismo italiano y el franquista, el racismo del Ku Klux Klan y la supremacía aria de Estados Unidos, quienes usan el fuego (bombas explosivas, fósforo blanco, uranio empobrecido, etc.) para hacer desaparecer a los pueblos que les adversan. (Ibíd., p. 32).

<sup>11</sup> Administrado desde un servidor de internet con sede en los Estados Unidos.

La Revolución Bolivariana representa el nacimiento de un nuevo *bloque histórico* que supone el fin del Estado Liberal Burgués, los ataques internos y externos sobre nuestro país se producen “(...) *bajo el mito político de origen: el regreso al tiempo histórico (perdido) de la IV República.* (Ibídem, p. 31).

Las políticas públicas en favor de los derechos sociales se han privilegiado pese al panorama económico desfavorable y a un contexto político de gran crispación. Desde el Estado se ha incrementado el apoyo a las organizaciones populares, en especial a los Consejos Comunales como las células básicas de resolución de los problemas de abastecimiento y producción de recursos para el sustento familiar. Uno de ellos lo conforman los Comités Locales de Abastecimiento y Producción (CLAP), los cuales nacen con la Gran Misión Abastecimiento Soberano como una de las acciones de la Revolución para enfrentar la guerra económica. El impulso a la producción, no sólo en los sectores rurales, sino también en proyectos de agricultura urbana en los últimos dos años, se orientan hacia la promoción y defensa de la soberanía alimentaria hasta alcanzar niveles de autoabastecimiento que garanticen la distribución de productos de la cesta básica en todo el territorio nacional y minimicen la dependencia de las importaciones de alimentos.

En las escuelas tanto rurales como urbanas cobra cada vez mayor relevancia el PTMS, esta vez, acompañado del impulso de un currículo en permanente desarrollo, centrado en la construcción comunitaria de contenidos articulados a la historia local, a sus problemáticas, necesidades y fortalezas.

Venezuela es hoy un país altamente amenazado y en resistencia, los logros alcanzados para mantener la paz social, pese a las presiones del imperio estadounidense, han valido para profundizar nuestro sistema de democracia participativa y protagónica. El apoyo popular a la Revolución, probada en los últimos dos comicios electorales, tanto del proceso constituyente (30 de julio de 2017) que originó la conformación de la actual Asamblea Nacional Constituyente, y las elecciones de gobernadores (15 de octubre de 2017) en las que se alcanzó una victoria de 18 gobernaciones de un total de 23, da cuenta de un fortalecimiento en el ejercicio del Poder Popular, de la madurez política de un pueblo que desde hace dos décadas ha ido evolucionando, de una masa excluida de sus derechos fundamentales, para convertirse en una fuerza transformadora comprometida con la construcción del Socialismo como garantía del Buen Vivir para los venezolanos. Ese carácter heroico no viene de la nada, viene de una historia de luchas desde la gesta independentista. Juan Crisóstomo Falcón, aliado del ejército del General Zamora, propulsores de la lucha contra el latifundio bajo la consigna: “*Tierra y hombres libres*” lo describe en la siguiente frase:

Este es un pueblo que da batalla sin tener armas, que triunfa con los reveses, que en los desastres se organiza, que el terror lo exalta, que la clemencia real o fingida lo indigna, con quien no hay medio ni esperanza que tuerza o adúltere su propósito, porque no cree, porque no quiere, porque no se presta a nada que no sea el triunfo de la revolución tal como él la quiere: absoluta y radical.<sup>12</sup>

## **LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: territorio de disputa en el contexto brasileño**

Como dicho anteriormente, la Educación para los pueblos del campo en Brasil fue tratada en la política educacional brasileña hasta la década de 1990, como Educación Rural. En la Ley de Directrices y Bases de la Enseñanza (LDBEN), nº 9394/96 la organización del trabajo pedagógico para las escuelas del campo es todavía mencionado siempre reportándose al término “rural”, como puede ser verificado en el Art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias

<sup>12</sup> Juan Crisóstomo Falcón. Proclamación fechada en Agua Clara, 1861.

apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Pero esta misma Ley en que pesar de dejar a desear cuanto a las especificidades del campo, cuando todavía trata como una educación rural, trae un diferencial por el echo de observar las peculiaridades del trabajo del área rural y el calendario específico, pues esto ha transformado en un aporte legal para que los movimientos sociales del campo pudiesen tener la posibilidad de reivindicar sus derechos, evidenciando la urgencia de la organización de la Educación del Campo como política pública en Brasil. Posibilitó también los espacios de debate en las Conferencias Nacionales sobre Educación del Campo realizadas en fines de la década de 1990, en articulación con la movilización de los movimientos sociales del campo, cuyos presupuestos teóricos, políticos e ideológicos de ahí originados hicieron surgir el paradigma de Educación del Campo de los propios trabajadores, en contraposición a la Educación Rural urbanocéntrica. A partir de ahí, fue posible la elaboración de una legislación específica para la población campesina, para les garantizar el derecho de estudiar en su espacio de vivencia social y cultural, conforme preconiza la Ley nº 12.960 (BRASIL, 2014), que prohíbe del cierre de escuelas del campo.

Al analizar el surgimiento del concepto de Educación del Campo, Kolling, Nery y Molina, lo observa:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. (1999, p. 26).

En respuesta a los deseos de los movimientos sociales campesinos, en la lucha por la Educación del Campo, en 2001 fueron elaboradas las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo, Parecer nº 36/2001, siendo instituida en 2002, por la Resolución del CNE/CEB, nº 01/2002. El informe hace una contextualización histórica sobre la educación de los espacios rurales en Brasil, desde la época del Brasil Colonia, hasta el siglo XX, presentando las contradicciones económicas enfrentadas por los trabajadores, pero va además, enfatizando que el diferencial se hace cuando ese nuevo paradigma de educación surgido de los trabajadores del campo considera la emancipación humana, la cultura, los valores, los medios de producción y las relaciones político-ideológicas de los campesinos.

Del punto de vista de las políticas públicas educacionales, varias conquistas fueron surgiendo, de acuerdo con la correlación de fuerzas establecida entre el campesinato y el agro-negocio en el campo. Sin embargo, desde la génesis de la Educación del Campo hasta el momento actual, como resultado positivo, se puede verificar la existencia de una legislación que versa sobre las conquistas para la educación de los pueblos del campo, que reconocen y legitiman sus anhelos, además de las ya citadas mencionamos también la Resolución CNE/CEB nº 2/2008; el Parecer CNE/CEB nº 4/2010a, que reconoce la Educación del Campo como modalidad específica y define la identidad de la escuela del campo; el Decreto nº 7.352, de 04 de noviembre de 2010b, que dispone sobre la Política Nacional de Educación del Campo y sobre el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA); la Resolución nº. 83 de 28 de febrero de 2013, que instituye el Programa Nacional de Educación del Campo – PRONACAMPO, entre otras. Esas son legislaciones que orientan y rigen la Educación del Campo, intermediadas por sus sistemas de enseñanza estatales y municipales de enseñanza. Además, varias resoluciones e decretos reglan proyectos y programas específicos para el campo, a saber: Programa Escuela Activa, Programa Projovem Campo Saberes de la Tierra, Programa Escuela de la Tierra, PDDE Campo, PDDE Escuela Sustentable, entre otros (SANTOS; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017).

Para entender el real significado de Educación del Campo, precisamos analizarla bajo el enfoque del “actual estado de cosas, o el movimiento real de su transformación”, levando en consideración las categorías de universalidad, particularidad y singularidad. (SANTOS, 2016, p. 170).

En esa perspectiva, la autora enfatiza que:

A Educação do Campo tem seu espectro de ações desde a particularidade quando nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe, e vai se inserindo na totalidade ou universalidade quando luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade problematizando-os, criticizando o saber da classe dominante e a hierarquização epistemológica da pedagogia que se coloca a serviço da classe dominante, à qual desconhece os camponeses como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Idem, p. 178).

A pesar de los avances advenidos de la década de 1990, no podemos dejar de frisar que la agricultura estuvo sumisa al capital financiero por las asociaciones entre las empresas nacionales e internacionales, en la estructura ideológica del agro-negocio, que explota el hombre del campo y degrada los ecosistemas. Además, ese modelo hegemónico se establece como acción ineficiente en su totalidad, por no llevar en consideración los sistemas de producción familiar, en sus aspectos naturales que sufren amenazas significativas del avance tecnológico perteneciente a la lógica del capital.

Entre los movimientos sociales que se destacan en la lucha por la Educación del campo en Brasil, debido a los límites de ese texto, mencionamos aquí solo el Movimiento Sin Tierra, surgido en la década de 1980, en Brasil, como defensor de un ideario marxista en la ocasión. Se consolidó como un movimiento social de masas en el 1º Congreso Nacional, en 1984, que tuvo lugar en la ciudad de Cascavel, en Paraná. En su 3º Congreso Nacional, el MST hizo claramente la defensa del socialismo – “Difundir los valores humanistas y socialistas en las relaciones sociales” (MST, 2005) – y se volvió un propulsor de las luchas contra el agro-negocio y en la defensa del campesinato en Brasil, teniendo la educación como pauta para conseguir sus objetivos de lucha por la transformación de la sociedad. En ese sentido, para Santos (2017), el MST ha buscado, junto a las instancias gubernamentales, la garantía de escuelas públicas en todos los asentamientos y campamentos, pero con una gestión que lleve en cuenta sus principios de organicidad, fundamentada, principalmente, en orientaciones marxistas, o sea, basada en la creencia de que la enseñanza puede ser estatal sin estar bajo el control del gobierno, como preconizan los preceptos marxianos: “Educação pública e gratuita a todas as crianças e abolição do trabalho das crianças nas fábricas [...]” (MARX; ENGELS, 2004, p. 37).

La educación trabajada en el MST trae como matriz teórica el Movimiento como sujeto y principio educativo, en el que la pedagogía se constituye a partir de la lucha social de manera colectiva, que tiene un peso formador, y es denominada por Caldart (2004) de Pedagogía en Movimiento. Al analizar esa colectividad en la gestión educacional del MST, Santos (2017) la denomina de Racionalidad Colectiva, pues la autora plantea que la elección del término ‘Racionalidad Colectiva’ para hacer parte de la organicidad del MST tuvo lugar porque

[...] esse Movimento se utiliza de uma lógica para se estruturar em que é possível analisar tanto teórica como empiricamente. Essa racionalidade está expressa nas formas estratégicas utilizadas para se contrapor ao sistema capitalista: núcleos, brigadas, direções, coordenações, frentes. [...] A racionalidade dos coletivos formados no MST tem essa organicidade, pois os seus membros têm tarefas a serem

desenvolvidas, as quais são distribuídas nas reuniões do coletivo e fazem parte da sua dimensão educativa. (2017, p.121).

Al analizar la gestión educacional del MST, que está basada en colectivos, y con base en estudios sobre la pedagogía del MST en sus Cuadernos de Formación (MST, 2005),<sup>b</sup> la autora concluye que el referido Movimiento posee una organicidad específica en la conducción del proceso educativo, una vez que aunque teniendo los dirigentes nacionales, estatales y regionales, estos están subordinados al colectivo, ocurriendo lo que Makarenko denominó “red de subordinación entre iguales”, en que los “jefes de destacamentos” eran cambiados constantemente a través de elecciones en la asamblea general de la colectividad, para dar condición a todos de pasar por la función de organización del colectivo y, al mismo tiempo, por fin, por el comando personalista (CAPRILES, 1989). Justamente como ocurre la elección de los dirigentes en el MST, que son votados en asambleas nacionales, regionales y estatales. En lo que se refiere a la gestión educacional, el Movimiento prefiere utilizar la nomenclatura “coordinación de área” para designar el trabajo ejercido por el colectivo que administra las cuestiones educacionales en sustitución a la expresión “gestión democrática y participativa” de las políticas educacionales brasileñas.

## **CONCLUYENDO...**

Los cambios ocurridos en América Latina, desde la década de 1970, provocaron transformaciones que cambiaron la forma de regir las políticas públicas y la relación de los Estados hacia la sociedad civil. Para adecuarse al nuevo orden mundial de cuño neo-liberal, establecida por los países centrales a partir de la crisis del Estado de Bienestar-social, los países latinoamericanos reconfiguraron la forma de gestión, pues tenía un modelo pautado en la racionalidad técnica weberiana, y, a partir de la década de 1980, establecieron un nuevo pacto federativo fundamentado en la colaboración entre los entes federados, cuyo modelo directivo, inspirado en la iniciativa privada, pasó a ser pautado en la regulación estatal, con metas establecidas para alcanzar mayor productividad y eficiencia.

En las políticas educacionales, esas directrices llegaron acompañadas de un discurso ideológico naturalizado, a través del cual se acreditó que es necesario modernizar para mejorar la cualidad de la educación básica. Al obedecer esos preceptos neo-liberales, la política estatal se volvió hacia la adhesión de la alternativa mercadológica propuesta por las agencias multilaterales, de una gestión educacional concentrada en los resultados y en los índices de desempeño, observamos que tales presupuestos neo-liberales reducen el papel del Estado en la conducción de las políticas educacionales, pues este pasa a ser regulador, promotor y centralizador de políticas planeadas de forma vertical, pero, con un discurso legal de que actúa de manera descentralizada. Tal forma de regir el proceso educativo ha sido utilizada para el campo a través de políticas y programas destinados a la población rural. En Brasil, observamos que los presupuestos ideológicos de la Educación Rural todavía predominan, pues la educación implementada en el campo posee características urbano-céntricas, lo que dificulta la implementación de una propuesta pedagógica articulada con las Directrices Operacionales en las redes de enseñanza. En esa perspectiva, para que la Educación del Campo emancipatoria protagonizada por los movimientos sociales del campo ocurra no bastan las iniciativas políticas, pero sobretodo que el campo sea valorizado como territorio de identidad, por parte de las esferas gubernamentales, con vistas a las transformaciones de la realidad del campesino.

En el caso de Venezuela, el modelo capitalista oriundo del siglo XX hizo que la política educacional quedara sumisa a los dictados de la explotación petrolera, una vez que la actividad extractivista y rentística petrolera constituyó un proceso de implantación de una cultura de la dependencia, lo que ocasionó la negación de las raíces culturales originarias a través de la colonización económica y también ideológica. Sin embargo, este

proyecto de conquista que fue tomando cuerpo desde los primeros enclaves desplazó al modelo productivo agropecuario, pero aun así, el campesinato realizó enfrentamientos en tanto que clase trabajadora e introdujo manifestaciones culturales diferentes a las autóctonas, como tuvo lugar en Brasil, con la lucha de los trabajadores al enfrentar el Estado capitalista y el agro-negocio, en búsqueda de la Educación del Campo como derecho.

## REFERENCIAS

Asamblea Nacional Bolivariana. (ANB). Ley de Tierras y Desarrollo Agrario. Caracas, Venezuela, 2001.

Constitución de la República de Venezuela (CRV). Congreso Nacional de la República. Caracas, Venezuela, 1961.

Ministerio de Educación y Deportes, (MED). Escuelas bolivarianas: avance cualitativo del proyecto. Caracas, Venezuela, 2004.

ANGULO, Néstor Hugor. Educación y estado comunal socialista. Caracas, 06 de Noviembre de 2013. Disponible en: <https://www.aporrea.org/poderpopular/a176404.html>.

Asamblea Nacional Bolivariana. 04 de Diciembre de 2013. Disponible en: [gobiernoenlinea.gob.ve/home/archivos/PLAN-DE-LA-PATRIA-2013-2019.pd](http://gobiernoenlinea.gob.ve/home/archivos/PLAN-DE-LA-PATRIA-2013-2019.pd).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008.

BRASIL. Projeto base / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010a. (Programa Escola Ativa)

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010b.

BRASIL. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

BRASIL. Decreto nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado para o meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

CAPRILES, R. Makarenko e o nascimento da pedagogia socialista. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

- CASASSUS, J. Problemas da gestão educativa na América Latina: a tensão entre os paradigmas de tipo A e B. Orealc/Unesco, 2001.
- Chávez Frías, Hugo. Consideraciones sobre el derecho a la tierra. Caracas, 26 de Octubre de 2004.
- COMPEDIO de Leyes del Poder Popular. Caracas: Alcaldía de Caracas, 2012.
- FERNANDES, B. M. Reforma agrária no Brasil, para além de um projeto: uma luta permanente. In: MIDITIERO JR, M. A.; GARCIA, M. F.; VIANA, P. C. G (Org.). A questão agrária no século XXI: escalas, dinâmicas e conflitos territoriais. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.
- GUEVARA, Ernesto (Che). Archivos Che Guevara, 1965. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/guevara/>. 19 de Mayo de 2009.
- HARVEY, David. Condição pós-moderna. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação básica do campo: memórias. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.
- LANZ RODRÍGUEZ, Carlos. Todos y todas a sembrar. Todas las manos a la siembra. Disponible en: [www.aporrea.org/desalambrar/a223840.html](http://www.aporrea.org/desalambrar/a223840.html). 02 de Marzo de 2016.
- LUQUE, Guillermo. Luis Padrino: maestro de la Escuela Nueva y fundador de la Educación Rural en Venezuela. Caracas, Venezuela, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MENEZES Neto, Antônio Júlio. Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- MENNUCCI, Sud. Discursos e conferências ruralistas. São Paulo: s. ed., 1946.
- Ministerio de Educación y Deportes. Liceo Bolivariano: Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno soberano. Caracas, 2004.
- Ministerio de Educación. Proyecto Educativo Nacional: versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales. Disponible en: Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/>. Octubre de 1999.
- MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Princípios da educação no MST. Cadernos de Educação, Porto Alegre, 2005.
- ROMERO, Juan. Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 11(1), 8-31, 2012. Recuperado el 16 de Julio de 2017.
- SILVA, Marcelo Silva da; SANFELICE, Gustavo Roesse. Profissionalização docente e as políticas públicas no campo da formação. Revista Práxis, [S.l.], v. 2, p. 31-38, ago. 2008. ISSN 2448-1939. Disponible en: <http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/649>. Acesso em: 04 Mar. 2017.
- SANTOS, Arlete Ramos dos. Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso. Curitiba: CRV, 2016.
- SANTOS, Arlete Ramos dos. A Racionalidade Coletiva como paradigma organizativo do MST. Revista Educação & Formação. v. 2, n. 5, p. 111-130, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://>

[www.seer.uece.br/?journal=Redufor&page=article&op=view&path%5B%5D=10.25053%2Fedufor.v2i5.2034&path%5B%5D=pdf](http://www.seer.uece.br/?journal=Redufor&page=article&op=view&path%5B%5D=10.25053%2Fedufor.v2i5.2034&path%5B%5D=pdf) Acesso em: 13/03/2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; OLIVEIRA, Niltânia Brito. OS impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013 – 2017). *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 110-139, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6684/7443> Acesso em: 13/03/2017.

SOCORRO, Paulina Elena Villasmil; SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano. *Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 45, p. 12-41, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12743/8776> Acesso em: 13/03/2018.

VARGAS ARENAS, Iraida; SANOJA OBEDIENTE, Mario. *La larga marcha hacia la sociedad comunal. tesis sobre el socialismo bolivariano*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2017.

VENEZUELA. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 14 de 01 de 2009. [www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2011/04/CONSTITUCION.pdf](http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2011/04/CONSTITUCION.pdf).