

Movimientos sociales, resistencia y educación

La escuela agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/vía Campesina

Autor:

Burgos, Alejandro

Tutor:

Gluz, Nora

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

TESIS

Para obtener el grado de

**Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas
Socioeducativas**

**Movimientos sociales, resistencia y educación
La Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de
Santiago del Estero/Vía Campesina.**

Tesista: Alejandro Burgos.

Directora: Nora Gluz.

2013

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 6 |
| 1.1. Plan de exposición..... | 9 |
| 1.2. Aspectos teórico-metodológicos. | 11 |

Capítulo 1: Desigualdad social y desigualdad educativa.

| | |
|--|----|
| 1. Desigualdad social y desigualdad educativa desde las perspectivas críticas..... | 19 |
| 1.1. La producción y reproducción de la posición de clase..... | 19 |
| 1.2. Dominación y organización escolar..... | 26 |
| 2. Estudios sobre educación y desigualdad en Argentina..... | 32 |
| 3. La especificidad de la desigualdad educativa en el medio rural argentino..... | 39 |

Capítulo 2: Movimientos sociales, resistencia y contra-hegemonía.

| | |
|--|----|
| 1. Discusiones recientes en torno al concepto de movimientos sociales..... | 49 |
| 2. Los movimientos sociales en Argentina..... | 58 |
| 3. Estudios sobre movimientos sociales y educación..... | 64 |

Capítulo 3: Movimientos de resistencia en el ámbito rural: el caso del MOCASE/VC.

| | |
|--|----|
| 1. El origen del MOCASE/VC..... | 70 |
| 2. Los proyectos político-pedagógicos destinados a los jóvenes del movimiento..... | 77 |

Capítulo 4: La Escuela de Agroecología.

| | |
|--|----|
| 1. Un proyecto de resistencia y construcción de contra-hegemonía..... | 86 |
| 2. La comunidad como principio, medio y fin de los procesos formativos..... | 91 |
| 2.1. La organización escolar como materialización de los postulados políticos..... | 96 |

| | |
|---|------------|
| 2.2. La agroecología como eje formativo: la articulación entre lo político, lo productivo y lo por venir..... | 103 |
| 3. La formación en el marco del proyecto campesino: hacia una pedagogía de la emancipación..... | 109 |
| | |
| REFLEXIONES FINALES..... | 118 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 122 |
| | |
| ANEXO..... | 143 |

Agradecimientos.

Deseo agradecer a todos aquellos que de diferente modo han contribuido a la elaboración de este trabajo.

A Nora Gluz por el compromiso y dedicación que destina siempre a mi formación, lo que hizo posible que se concretara este trabajo. Pero especialmente le agradezco por haber confiado en mí cuando recién estaba dando mis primeros pasos profesionales aún como estudiante de grado, por sus consejos que me ayudan a crecer como profesional y por estar siempre en todos los momentos de mi carrera profesional.

Con particular cariño, mi reconocimiento a Myriam Feldfeber y los integrantes del equipo UBACyT que dirige, que me abrieron las puertas a su grupo de investigación y me recibieron con gran afecto. A ellos les agradezco porque me dan la posibilidad de participar en un espacio de formación, debate y reflexión que me permite mejorar como profesional.

Mi especial agradecimiento a la Universidad Nacional de General Sarmiento por el respaldo institucional que siempre me brindó y que posibilitó que concretara esta investigación.

A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde cursé la maestría, a los profesores de los seminarios por sus valiosos aportes teóricos y de reflexión sobre mi práctica; y a mis compañeros sus aportes y los espacios de discusión y lectura que compartimos, que me ayudaron a repensar aspectos de mi trabajo.

Mi especial agradecimiento a mis compañeras del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo; que coordina Claudia Jacinto en el Instituto de Desarrollo Económico y Social, las conversaciones y reflexiones vertidas en ese espacio de formación fueron fértiles para pensar aspectos de mi Tesis.

A mi familia, sin el apoyo incondicional de ellos nada de esto sería posible.

1.- INTRODUCCIÓN

La educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad (...)
El propósito principal de la educación,
la integración social de una sociedad de clases,
sólo puede lograrse preparando a la mayoría
de los chicos para un futuro desigual,
y asegurando su subdesarrollo personal
Paul Willis.

La tesis analiza la construcción de proyectos educativos en el marco de las luchas de los nuevos movimientos sociales. Se centra en el estudio de una experiencia educativa contra-hegemónica nacida en el marco de un movimiento de resistencia a las transformaciones neoliberales, para jóvenes del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina (MOCASE/VC¹). Se trata de un movimiento social que surge en el año 1990 en lucha por la recuperación y defensa de la tierra, y por transformar las condiciones de vida de las comunidades campesinas que lo componen.

El propósito es comprender qué sentido adquiere el proyecto educativo en el marco de las luchas más globales del movimiento, con qué elementos de la escuela oficial confrontan y cómo los partícipes resignifican sus trayectorias previas. Se trata de un proyecto sistemático y alternativo a la escuela oficial, de nivel secundario de adultos.

Creemos que a partir de los resultados de esta Tesis pueden hacerse visibles otros tipos de prácticas escolares y otras formas de comprender y concebir la educación que recién están empezando a ser exploradas, y que se caracterizan por ser experiencias alternativas que trabajan con jóvenes de sectores populares con historias previas de exclusión escolar y social.

El interés por estudiar una alternativa escolar en un movimiento social radica en comprender el aporte a la acción colectiva de una dimensión específica de lo educativo para revertir la desigualdad social y educativa que sufren los sectores populares. Asimismo, en Argentina los movimientos sociales rurales han tenido menor

¹ La Vía Campesina es un movimiento internacional que agrupa más de 150 organizaciones locales y nacionales de más de 70 países de África, América, Europa y Asia. Representa a más de 200 millones de campesinos y campesinas. Para ampliar véase www.viacampesina.org.

visibilidad frente a los de mayor trascendencia y arraigo territorial en los barrios de las grandes ciudades. El MOCASE/VC es un movimiento campesino popular territorializado que articula a diversas comunidades campesinas de la provincia de Santiago del Estero (Michi, 2008).

Las luchas del MOCASE/VC se enmarcan en una particular historia política y económica de Santiago del Estero, que tiene sus raíces hacia finales del siglo XIX y principios del XX con la instauración del modelo productivo agroexportador, que se desarrolló a partir del saqueo de tierras a los campesinos y la concentración del capital por parte de grandes terratenientes nacionales y extranjeros. Este modelo generó relaciones de dominación que inhabilitaron la expresión política de los sectores populares campesinos frente a la expulsión de las tierras que el mismo supuso. Algunos autores (Alfaro, 1996; Estévez, 2004; Barbeta, 2006 y 2009) denominan este proceso como de “exclusión silenciosa”, ya que la expropiación ilegal de tierras a los campesinos contó con la complicidad del sistema jurídico y político de la provincia.

En el contexto actual, los efectos de las políticas neoliberales sobre el escenario rural al consolidarse el modelo de producción agroindustrial impulsado desde comienzos de la década del '60 a nivel mundial por los Estados Unidos, agravó la exclusión de los campesinos debido a la concentración de la tierra. Distintos trabajos (Giarracca 2003; Barbeta y Lapegna, 2003; y Barbeta, 2009) sostienen que este nuevo modelo de producción fundado en la elaboración de agrotóxicos para acelerar la producción de las semillas, destruye el medio ambiente y sus recursos naturales, poniendo en peligro la existencia de la forma de vida campesina.

A partir de mediados de los '80 se organizan movimientos campesinos de resistencia que luchan por la tierra, la biodiversidad, la soberanía alimentaria y el agua; en pos de una reforma agraria (Giarracca, 2002). Autores (Gohn, 1999; Caldart, 2000; Zibechi, 2007; Korol, 2007; y Michi, 2008) todos ellos señalan que los procesos formativos son un eje esencial en la consolidación de los movimientos sociales, destacando el componente pedagógico de los procesos sociales y políticos de los movimientos en la creación de nuevos valores, sentidos y representaciones.

La Escuela de Agroecología es una propuesta formativa enmarcada en estas lógicas, a las que se le suma la confrontación con la escuela oficial, constituyéndose en una alternativa a la misma. Sus disputas se anclan desde el reclamo a la escasa oferta estatal, hasta la inculcación de una cultura que rechaza la forma de vida

campesina; pasando por una confrontación con la segmentación originaria del subsistema educativo rural y su contribución a la legitimación de la desigualdad entre campesinos y terratenientes al garantizar la formación de la mano de obra necesaria al modelo productivo (Gutiérrez, 2000 y 2007).

La Escuela de Agroecología, se enmarca en esta lucha por la construcción de contra-hegemonía desde el campo educativo en el marco de un movimiento social que posibilitó que un sector del campesinado santiagueño pasara del “silencio” a la afirmación de su condición de sujetos de derechos, reafirmando una identidad colectiva como campesinado que lucha por la construcción de otro mundo posible. La Tesis se propone abordar y comprender el vínculo que se construye entre este proceso educativo y las prácticas políticas del movimiento.

1.1. Plan de exposición

Esta Tesis se compone de seis partes, una introducción que incluye esta presentación y un apartado metodológico donde exponemos la formulación del problema de investigación, los objetivos y la hipótesis correspondiente; así como la estrategia metodológica.

Le siguen cinco capítulos. En el capítulo 1 y 2 presentamos los antecedentes de las dos líneas de investigación que abonan la construcción del objeto de estudio de la Tesis.

El capítulo 1, da cuenta de los aportes de estudios críticos en educación sobre el vínculo educación-desigualdad escolar en el capitalismo, para reconstruir cómo se articula el sistema educativo con los modos de subordinación social para comprender el marco en el que emergen las experiencias educativas en los movimientos sociales.

En el capítulo 2, nos centramos en el surgimiento de los nuevos movimientos sociales y las experiencias formativas que éstos desarrollan. Partimos de recuperar la discusión sobre los “viejos” y “nuevos” movimientos sociales y el uso del concepto “movimiento social” desde principios del siglo XX, para comprender a los movimientos sociales en tanto nuevos actores de la lucha social y desde allí estudiar el significado que adquiere la construcción de proyectos educativos sistemáticos y alternativos a la escuela oficial en Argentina.

En el capítulo 3, proponemos por un lado analizar la génesis del modelo actual de producción y modernización excluyente en la provincia de Santiago del Estero, para introducir el entramado social, cultural y económico en el que se organiza el MOCASE/VC, y la importancia que tiene la educación y la formación de los jóvenes campesinos para el movimiento.

En el capítulo 4, presentamos el análisis del estudio de caso realizado en la Escuela de Agroecología. Estudiamos la organización escolar y las experiencias estudiantiles que allí se configuran. Asimismo, abordamos la relación entre el diseño del proceso formativo, sus prácticas y el proyecto político para comprender el modo en que se articulan los procesos políticos más amplios que despliega el movimiento respecto de la propuesta educativa, para comprender su potencial contra-hegemónico

a partir de su aporte a la desnaturalización de la desigualdad material y simbólica que sufren estos sectores sociales.

Por último, concluye con un apartado de consideraciones finales en el que se recapitula lo expuesto a lo largo de la tesis y se plantean algunos interrogantes respecto de las mismas y los desafíos de investigación a futuro.

1.2. Aspectos teórico-metodológicos

La investigación abarca de dos líneas de análisis: una ligada a los estudios sobre la relación entre desigualdad social y desigualdad educativa, y otra ligada a la emergencia de los nuevos movimientos sociales y las experiencias formativas que éstos desarrollan en el marco de las luchas que despliegan en contra del modelo hegemónico. La centralidad de la primera línea de investigación radica en su aporte a la comprensión de la desigualdad social y educativa que sufren los sectores populares, y al análisis del contexto en el que emergen las experiencias educativas en los movimientos sociales. La segunda línea de investigación nos permite construir una definición de movimiento social en la cual nos apoyamos para comprender la acción colectiva que desarrollan estos nuevos actores sociales, el análisis del contexto en que surgen las luchas que llevan adelante frente a la creciente desigualdad y exclusión de los sectores populares; y el sentido que tiene la educación en el marco un proyecto contra-hegemónico.

La hipótesis que orienta la Tesis es que las experiencias educativas en movimientos campesinos contribuyen al fortalecimiento de los proyectos políticos, culturales y productivos contra-hegemónicos al desnaturalizar la desigualdad material y simbólica que sufren estos sectores sociales y generar un ámbito de recreación y apropiación del modo de vida campesino. Para abordarla el objetivo propuesto es analizar la construcción de proyectos educativos en el marco de las luchas de los nuevos movimientos sociales. Los objetivos específicos planteados para lograrlo son:

-Estudiar en profundidad la propuesta educativa de la Escuela de Agroecología del MOCASE/VC para comprender:

- 1) La organización de los procesos educativos, qué variaciones respecto de la escuela oficial tradicional construyen.
- 2) La materialización del proyecto político-educativo en prácticas escolares.
- 3) Los procesos de apropiación de los estudiantes de la propuesta y qué representaciones desarrollan acerca de lo escolar; su trayectoria previa y su experiencia educativa actual.

El trabajo considera como unidades de análisis: el movimiento, la Escuela de Agroecología y los estudiantes.

Las dimensiones que guían la investigación son:

1) En relación al movimiento: a) condiciones sociales de surgimiento, problemas sobre los que pretende incidir, objetivos propuestos; b) forma de organización: mecanismos para la articulación de intereses y la toma de decisiones (actores que participan), espacios de participación y discusión, distribución de tareas/responsabilidades; c) proyecto político a futuro: concepciones sobre el orden social actual, sobre la articulación entre proyectos políticos, productivos y movimiento, la relación con el Estado y con el sistema de partidos, utopías respecto del orden social.

2) En relación a la propuesta educativa de la Escuela de Agroecología: a) Propósitos de la propuesta formativa y articulación con el movimiento; b) forma de organización: mecanismos de toma de decisiones (actores que participan), distribución de tareas/responsabilidades, organización del tiempo-espacio, currículum y diseño de la trayectoria; c) relaciones de poder y autoridad.

3) En relación a los estudiantes: a) representaciones sociales sobre la escuela y los estudios: valoraciones, motivaciones, expectativas, vínculo de los jóvenes con la educación, con la escuela; b) experiencia escolar: sentidos sobre la experiencia escolar previa-comparación/continuidades/rupturas con la actual, apropiación de la propuesta educativa; articulación entre los procesos formativos, la sociabilidad promovida y proyectos de vida personal y colectivo.

La investigación de base de la tesis se desarrolló bajo una metodología exploratoria-descriptiva, combinando diferentes técnicas de la investigación social cualitativa. Como mencionan Taylor y Bogdan (1987) la metodología *“designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (...) nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología”* (Taylor y Bogdan, 1987: 15). La metodología cualitativa no se plantea como fin descubrir las “causas” de los fenómenos sociales, sino que se refiere en su más amplio sentido a la investigación que se propone producir datos para lograr una descripción profunda de los fenómenos sociales, en tanto modo de encarar el mundo empírico en las propias palabras y la conducta observables de las personas (Taylor y Bogdan, 1987).

En el marco de las posibilidades de la investigación cualitativa se optó por un estudio de caso. Según Sautu (2003) el estudio de caso presenta tres características: se focaliza sobre una situación o hecho particular; tiene un contenido descriptivo que permite abordar la complejidad del caso y posibilita construir explicaciones respecto de cómo suceden los hechos y por qué, y cuáles son las razones y el contexto en el que ocurren. La elección de la Escuela de Agroecología como caso de estudio se debe a que es un proyecto educativo sistemático y alternativo a la escuela oficial que se distancia del formato de la escuela tradicional, que pretende obtener reconocimiento oficial del Estado; y se enmarca dentro de un movimiento campesino que impulsa un proyecto contra-hegemónico. La Escuela de Agroecología es la única propuesta educativa de nivel secundario de adultos con formato escolar destinada a campesinos del MOCASE/VC, que se desarrolla de forma regular a lo largo del periodo de formación.

La estrategia metodológica comprendió múltiples modos de recolectar datos. Se desarrollaron entrevistas en profundidad, observaciones y el análisis de producciones del y sobre el movimiento social de modo de obtener una comprensión más completa del objeto a estudiar, a partir de la integración de diversas perspectivas, la búsqueda de consistencia de los datos, la contextualización de los procesos y la complementación de los aportes de cada técnica (Sautu, 2003; Sautu et al, 2005).

La entrevista en profundidad (entrevistas abiertas y flexibles) se utilizó para conocer las representaciones de los sujetos, ya que como instrumento facilitan obtener información sobre las definiciones de éstos y cómo configuran su proyecto a futuro (Guber, 2001:76). Para Olabuenaga (1996) la entrevista es una instrumento que le permite al investigador *“encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo”* (Olabuenaga, 1996: 166).

Se realizaron 25 entrevistas² en la Escuela de Agroecología durante dos etapas de trabajo de campo donde compartimos dos semanas de formación en el periodo 16 al 21 de noviembre de 2009 y 17 al 22 de mayo de 2010 en la Ciudad de Quimilí, donde se interactuó y acompañó a los coordinadores y estudiantes en las distintas materias, talleres de formación y diversas instancias assemblearias.

² Véase anexo.

Se entrevistaron a actores que ocupan diferentes posiciones en el movimiento y en la Escuela de Agroecología. La entrevista permitió conocer en los estudiantes el sentido que tiene la experiencia, similitudes y diferencias percibidas respecto de su trayectoria en las escuelas oficiales, articulación entre la escuela y la vida comunitaria y en relación a las luchas del movimiento. Con los coordinadores³ de las materias y con los integrantes de las distintas Secretarías se relevó el origen y objetivos de la experiencia, el sentido que tiene y cómo se articula la experiencia formativa con los postulados políticos y su aporte a las luchas cotidianas del movimiento.

Por otro lado, a través de la observación participante se analizaron las interacciones entre los actores, se los conoció en su propio terreno, donde se interpretan y se construyen significados en el marco de estructuras sociales que los determinan (Taylor y Bogdan, 1987). Al decir de Bourdieu (1988) se trata de comprender el modo en que *“los sujetos sociales comprenden el mundo social que los comprende”* (Cita de Bourdieu extraída de Gluz, 2002: 22).

Se realizaron observaciones de clase en los tres años de formación:

En primer año una clase en cada una de las siguientes materias:

Lengua.

Territorio.

Educación Popular.

Matemática.

En segundo año una clase en cada una de las siguientes materias:

Producción Animal II.

Legislación Agraria.

Nutrición Animal y Pastizales.

En tercer año una clase de Anatomía Vegetal.

En otros espacios de formación:

Taller de Sexualidad.

Taller de Salud.

³ Los coordinadores forman parte de las distintas secretarías que componen al MOCASE/VC.

Viaje al Lote de producción 4 y Lote de producción 8. Son espacios de producción ubicados en las comunidades campesinas.

Asimismo, se realizaron observaciones en actividades colectivas como los talleres de discusión y asambleas (inicial, cierre y puesta en común). A través de las mismas se analizaron las relaciones sociales en la experiencia educativa, las relaciones de poder y la toma de la palabra en los distintos espacios y de decisión, la distribución de roles y tareas, la distribución y usos del espacio y del tiempo, la circulación del conocimiento y de la palabra.

Por último, dentro de las fuentes escritas se utilizaron tres tipos de materiales: documentos de discusión y formación, y documentos de análisis producidos por integrantes del movimiento e investigaciones académicas.

El trabajo de campo se complementó con la instancia de formación política del Campamento de Jóvenes Latinoamericanos, porque en su mayoría los jóvenes que asisten a la Escuela de Agroecología participan como primera instancia de formación en el Campamento de Jóvenes Latinoamericanos.

En el Campamento de Jóvenes Latinoamericanos se desarrollaron dos etapas de trabajo de campo durante una semana de formación en el periodo 1 al 6 de agosto de 2010 en la Ciudad de Quimilí y 8 al 13 de octubre de 2011 en el predio de la Universidad Campesina del MOCASE/VC en Villa Ojo de Agua, Santiago del Estero; donde compartimos el espacio de talleres de discusión y plenarios de puesta en común con militantes de movimientos campesinos y urbanos de América Latina.

En el Campamento de Jóvenes Latinoamericanos de forma similar se utilizó la entrevista como instrumento de recolección de datos y observaciones en los talleres de discusión y asambleas (inicial, cierre y puesta en común). La entrevista a 11 jóvenes campesinos (5 entrevistas formales y 6 entrevistas informales) permitió comprender el sentido que adquiere la participación en la experiencia en el marco de los procesos de lucha que llevan adelante los movimientos campesinos en América Latina y las observaciones conocer el modo en que intervienen los actores y los temas emergentes.

El abordaje del Campamento de Jóvenes Latinoamericanos complementa el análisis de la Escuela de Agroecología, porque para muchos jóvenes es la primera

instancia de formación y aproximación a otras organizaciones y a los postulados de lucha de los movimientos sociales. Es un ámbito de formación política para los jóvenes campesinos del MOCASE/VC que luego continúan y profundizan en su posterior formación en la Escuela de Agroecología.

El trabajo de campo se ajustó a las características propias de cada experiencia educativa. La Escuela de Agroecología por su mayor sistematicidad institucional y pedagógica, y la periodicidad con que se realiza (una semana por mes durante treinta meses en tres años de formación) permitió la regularidad de las observaciones a lo largo de la semana de cursada y en la posibilidad de realizar entrevistas exploratorias y en profundidad. El Campamento de Jóvenes Latinoamericanos se realiza una semana por año. Esta dinámica no permitió tener dos instancias de entrevista con un mismo entrevistado, porque los participantes varían en cada edición. Por otro lado, la participación y observaciones en los grupos de trabajo se ajustaron a la dinámica propuesta. La participación en los grupos de discusión es rotativa y asignada por los organizadores de la experiencia.

Asimismo, participamos en el Segundo Encuentro de Académicos organizado por el MOCASE/VC el 30 y 31 de septiembre de 2011 en la Ciudad de Quimilí.

Capítulo 1

Desigualdad social y desigualdad educativa

1. Desigualdad social y desigualdad educativa desde las perspectivas críticas

1.1. La producción y reproducción de la posición de clase

La educación es siempre un tema que genera arduas discusiones y ocupa un lugar creciente en las preocupaciones de los ciudadanos, de los padres, de los maestros, de los directivos, de los políticos; parece ser un acuerdo generalizado en la sociedad que la escolarización tiene un lugar central para el desarrollo individual y social. A la escuela moderna se le asignó esta tarea.

Dubet (2007) afirma que la escuela es una de las principales instituciones de la modernidad que cumple con la función de socializar un tipo de sujeto ligado a una determinada forma de sociedad que se erige como dominante. La escuela moderna transmite un orden simbólico y una cultura que “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los sujetos.

Los estudios que se realizaron en la década de 1970 y 1980 en Francia, Inglaterra y Estados Unidos provenientes de la sociología de la educación que sitúan su marco teórico en el marxismo y corrientes críticas de las desigualdades del capitalismo; demostraron que la escuela encarnó un proyecto social que respondía y se adecuaba a los intereses de una clase social en particular (Apple, 1997). Estas investigaciones se centraron en mostrar cómo los sistemas educativos como ámbitos de transmisión y producción de la cultura legítima se convierten en instancias cruciales para el mantenimiento de las relaciones de dominación y explotación. Se trata, entonces, de estudios que *“despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista”* (Giroux, 1992: 37). Más allá de que estos trabajos tienen en común analizar la relación entre la escuela y el mantenimiento de relaciones de desigualdad, presentan entre sí diferencias.

Uno de los primeros en plantear esta perspectiva en el marxismo occidental fue Gramsci, para quien el control del sistema cultural y del conocimiento que conservan, producen y transmiten las instituciones de una sociedad es clave en la lucha por la hegemonía social. Gramsci (1997) sostiene que lo característico de la sociedad capitalista es que la supremacía de las clases dominantes no se logra mediante la coerción y la fuerza física, sino que su dominación se asegura a través de una

compleja red de instituciones y organismos (lo que denomina la superestructura⁴) que imponen la visión del mundo de las clases dominantes, sus costumbres, una moral, una filosofía, un “sentido común” que contribuye al consenso de las clases subordinadas de su dominación, logrando así el consentimiento activo de las clases subalternas. Introduce el elemento de consenso, de dirección como el momento sintético de unificación entre la hegemonía y la dominación, la dirección y la dictadura.

Como marca Apple (1987), el temprano pensamiento de Gramsci sobre la centralidad del sistema cultural en el sostenimiento de la hegemonía en la sociedad fue fundamental en el posterior desarrollo de los teóricos de la sociología crítica en educación. Sus reflexiones permitieron comprender a la cultura como un elemento que determina la experiencia vivida de los sujetos, porque se encuentra incorporada a la vida cotidiana y al funcionamiento de grupos específicos que pugnan por detentar el monopolio del sistema cultural en favor de sus intereses (Apple, 1986).

Al respecto, Apple (1997) dice que los teóricos de la sociología crítica en educación han superado el determinismo de las prácticas materiales y la determinación de la “fuerza” de las estructuras al sostener que aunque el sistema económico y cultural sean injustos y cuenten con el poder suficiente para controlar las acciones y la conciencia de los sujetos, existen divisiones y tensiones en la reproducción cultural y social.

Giroux (1985 y 1992) agrupa estos aportes en dos corrientes fundamentales que analizan en las distintas dimensiones de lo que denomina como “modelo de la reproducción en la enseñanza”, y que aportan en la comprensión del papel de los sistemas educativos y culturales en la sociedad. Estas corrientes críticas en educación analizan cómo el poder es utilizado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital. Para esto, ponen el foco en los recursos –materiales e ideológicos– que utilizan las escuelas para reproducir las relaciones sociales y las aptitudes necesarias para garantizar las divisiones sociales del trabajo correspondientes con determinadas relaciones de producción. Una de ellas es la línea centrada en el aspecto económico y la otra que pone énfasis en lo cultural.

⁴ La superestructura está integrada por la sociedad política que agrupa el aparato de Estado y la sociedad civil que agrupa a las instituciones de la sociedad encargadas de difundir la ideología de las clases dominantes, como concepción del mundo difundida entre todas las clases sociales.

La primera de dichas líneas es la que ha sido denominada como corriente económico-reproductora, se centra en la relación que se establece, por un lado, entre poder y dominio; y por otro lado entre enseñanza y economía. Según estos enfoques, el poder actúa principalmente como mediador y legitimador de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica. El poder se constituye en una propiedad que poseen los grupos dominantes para reproducir las relaciones de desigualdad (Giroux, 1992). La idea central de esta posición es que la escuela proporciona a las diferentes clases sociales las herramientas y habilidades necesarias para ocupar un determinado lugar en la fuerza de trabajo para garantizar la reproducción del orden dominante.

Dentro de esta corriente, los principales exponentes son Bowles y Gintis (1985) en Estados Unidos, quienes en su investigación utilizan lo que ellos denominan como “teoría de la correspondencia”. Para ambos autores, hay una correspondencia entre la forma en que se organiza la vida cotidiana en la escuela y el modo de organizar la fuerza de trabajo en el capitalismo. Desde esta perspectiva, las relaciones de la enseñanza y las experiencias de vida cotidiana están impregnadas por el poder del capital para proporcionar ciertas habilidades, valores y actitudes a los estudiantes de diferentes clases sociales. Así, la dinámica social de intercambio e interacción entre los sujetos en la escuela y en el salón de clases se corresponde con una visión particular que encarna mensajes sociales y culturales específicos destinados a legitimar la estructura jerárquica, habilidades y normas que caracterizan a la fuerza de trabajo y la interacción de las clases sociales en el capitalismo.

También Althusser (1970) sostiene que la escuela tiene un papel relevante en la reproducción de las relaciones capitalistas de producción al relacionar a la educación con la lógica de funcionamiento de la racionalidad capitalista a través de dos formas: por un lado, la reproducción de las habilidades y reglas de la fuerza de trabajo por medio del programa formal y, por otro lado, la reproducción de las relaciones de producción mediante un proceso de socialización “oculto” que impone la ideología dominante. El carácter reproductor del sistema educativo y de la escuela se encuadran en su teoría de los aparatos del Estado: el aparato represivo de Estado (ARE: policía, ejército y derecho legal) y el aparato ideológico de Estado (AIE: sistema escolar, religioso, familiar, jurídico, político, sindical, de información y cultural). Para el autor en el capitalismo, a diferencia de lo que sucedía en otras formaciones sociales como por ejemplo el feudalismo, la reproducción de la fuerza de trabajo se asegura de modo primordial fuera del ámbito de producción, a través del AIE dominante que es la

escuela como elemento fundamental en el mantenimiento y reproducción de la dominación de clase.

Por último, cabe mencionar los aportes de Baudelot y Establet (1975) a la corriente económico-reproductora. Estos también marcan que la escuela tiene un rol central en la producción de la fuerza de trabajo y en la reproducción de la ideología de las clases dominantes para asegurar la acumulación del capital, por ende, el sostenimiento de la desigualdad social en el capitalismo. Recuperando los aportes de Althusser, las escuelas aparecen nuevamente vinculadas a la maquinaria de reproducción y dominación en la sociedad capitalista.

A través de sus investigaciones empíricas en Francia, Baudelot y Establet mostraron que la escuela cumple con esta función a partir de las “redes de escolarización” que conduce a las clases dominantes y subordinadas por destinos formativos y sociales muy diferentes.

Resumiendo, el modelo económico-reproductor aportó elementos valiosos para el desarrollo de una teoría radical de la educación al centrarse en el vínculo que se establece entre la enseñanza y el lugar de trabajo. Es por ello que pone énfasis en el papel económico de las instituciones y su objeto de estudio es la selección, la movilidad y la reproducción de la fuerza de trabajo para el sostenimiento del orden social desigual.

La segunda corriente que contribuyó a las teorías críticas en educación es la cultural-reproductora. Estas teorías constituyen un esfuerzo por desarrollar una sociología de la enseñanza que articule las nociones de cultura, clase y dominio. Esta línea de investigación le da prioridad al papel de la cultura en la reproducción de la sociedad. La cultura se transforma en el nexo que articula los intereses de las clases dominantes y la vida cotidiana. Así, los intereses económicos y políticos de las clases dominantes se presentan no como arbitrarios, sino como elementos naturales del orden social (Giroux, 1992). La escuela juega un rol fundamental en la legitimación y reproducción de la cultura dominante. En tal sentido, es considerada como una fuerza social y política a favor de la reproducción social al aparentar transmitir una cultura valiosa que promueve la desigualdad en nombre de la imparcialidad y la objetividad (Apple, 1986).

Los trabajos que realizó Bourdieu sobre el sistema educativo francés constituyen los aportes más importantes para el estudio de la corriente cultural-reproductora. Bourdieu (1988) muestra la importancia de la construcción del sentido (violencia simbólica en su esquema conceptual) para garantizar las relaciones sociales de dominación. De allí que se proponga comprender tanto las estructuras sociales externas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los sujetos, es decir, lo social plasmado en condiciones objetivas, como las estructuras sociales internalizadas, es decir, las estructuras subjetivas que constituyen los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción.

El autor sostiene que las estructuras simbólicas constituyen una dimensión fundamental en las relaciones de fuerza entre las clases sociales, porque los sectores dominantes pueden imponer su supremacía en las relaciones económicas y reproducir esa dominación, pero sólo si logran al mismo tiempo constituir como dominante su estilo de vida en el campo cultural (Bourdieu, 1988). El habitus, concebido como el principio generador de las prácticas sociales y culturales a partir de la incorporación de lo social, explica cómo las condiciones estructurales se anclan en la subjetividad, generan disposiciones a actuar, delimitan el sentido de lo posible y de lo impensable, al hacer cuerpo la historia objetivada desde el lugar social que cada sujeto ocupa en dicha estructura (Bourdieu, 1988).

Para Bourdieu y Passeron (1981) la escuela adquiere un papel central en las sociedades capitalistas como instrumento de legitimación de las jerarquías sociales, al imponer como legítima la cultura de las clases dominantes, enmascarando su naturaleza de clase y las disposiciones diferenciales de los agentes para apropiarse de dicha cultura. La cultura que la escuela transmite jerarquiza a los individuos y reproduce las relaciones de poder; transformando las desigualdades sociales en desigualdades naturales, perpetuando el orden social que es legitimado por el valor del título otorgado. La cultura es entonces un campo de conflicto entre agentes o grupos que luchan por la definición de cuál se constituye como legítima (Bourdieu, 1993).

Los trabajos de Bourdieu demostraron que la escuela juega un papel de gran relevancia en la legitimación y reproducción del capital cultural dominante al avalar ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas y sociales que hacen a destrezas que sólo algunos estudiantes poseen porque lo han “heredado” vía su posición social. Entonces, la escuela promueve la desigualdad al inculcar una cultura

arbitraria como si fuera imparcial y neutral favoreciendo al proceso de reproducción y acumulación de los sectores dominantes, a la vez que perjudica a los estudiantes cuyas familias tienen una escasa o leve conexión con el capital cultural dominante.

Una línea de estudios recientes en Estados Unidos y Europa⁵ discuten con los teóricos de la corriente económico-reproductora y la corriente cultural-reproductora al sostener que no tienen en cuenta la importancia de la intervención humana en el análisis de la relación entre escuela y sociedad dominante y centran su estudio en las nociones de lucha, conflicto y resistencia. Intentan demostrar que los mecanismos de la reproducción económica y cultural no son completos, sino que se encuentran elementos de oposición y resistencia. En este sentido, destacan el papel que tienen los actores sociales al desafiar los aspectos opresivos de la sociedad que se encuentran reproducidos en la escuela a través de un comportamiento de oposición frente a la subordinación de clase y política.

Su principal aporte es mostrar que la escuela no es simplemente un espacio funcional a los intereses materiales e ideológicos de las clases dominantes. Dicho en otras palabras, la escuela no se rige tan sólo por la lógica de la reproducción de la fuerza de trabajo o la inculcación de la cultura dominante, sino que la escuela es también un ámbito de lucha, porque los sujetos de forma activa construyen su propia experiencia y trayectoria escolar, enmarcada en relaciones de lucha y oposición cultural, política e ideológica. Dentro de esta línea, cabe destacar los trabajos de Apple (1986 y 1987), Willis (1988) y Giroux (1958 y 1992).

Para Apple (1986 y 1987) y Giroux (1985 y 1992) las corrientes anteriormente mencionadas permiten comprender los principios de control social y cultural que transmite la escuela para reproducir la sociedad. Sin embargo, discuten el alcance teórico de estos modelos en la comprensión de los procesos de dominación social.

En relación a esto, Apple (1986 y 1987) argumenta que la posición economicista de la corriente económico-reproductora no permite ver plenamente cuáles son los mecanismos de dominación y cómo funcionan en la vida cotidiana al no abordar con la misma intensidad en su análisis la importancia de las mediaciones ideológicas y culturales que existen entre las condiciones materiales de una sociedad desigual y la formación de la conciencia de los individuos en esa sociedad.

⁵ Giroux (1985 y 1992) denomina a este conjunto de estudios como Teorías de la Resistencia en educación.

Por su parte, Giroux (1985 y 1992) destaca que en la corriente cultural-reproductora, en los trabajos de Bourdieu la cultura representa un proceso de dominio en una sola dirección al desestimar las formas culturales y el conocimiento de la clase obrera como un mero reflejo del capital cultural dominante. Según el autor, Bourdieu incurre en el error de no reconocer la producción cultural de la clase obrera y su relación con la reproducción cultural mediante la complicada dinámica de la resistencia, la incorporación y el acomodo.

El aporte de esta línea de investigación radica en abordar la naturaleza de la dominación social como una imposición de poder que no es estática y unidimensional, sino que la dominación de la clase dirigente es concebida como parte de una arena de lucha dinámica y en constante cambio por relaciones de fuerza que se debaten entre la reproducción, la resistencia y la transformación del orden vigente. En este sentido, Williams (1980) que recupera el concepto de hegemonía de Gramsci, analiza la cultura como elemento de transformación social desde el lado de la experiencia y de la participación humana como un punto central en el análisis social y de clase.

Para Williams, la lucha entre las clases dominantes y subordinadas tiene lugar dentro de condiciones que favorecen a las clases dominantes, sin embargo la hegemonía no es total ni subsume la participación humana ni la resistencia. Esto se aprecia en la producción de la cultura donde los sujetos no pueden ser reducidos a los dictados del modo de producción de la vida material o cultural dominante.

En la misma línea con perspectivas más recientes que también hacen énfasis en el actor, el trabajo de Dubet y Martuccelli (1998) posibilita pensar cómo las representaciones sociales de los actores, entendidas como instrumentos de mediación social y cultural, son el producto de la estructura simbólica y social presente en la escuela. Este trabajo analiza el sistema educativo en Francia desde el concepto de experiencia escolar, proponiendo un análisis que pretende comprender el sistema escolar partiendo de la subjetividad de los actores. Según Dubet y Martuccelli (1998) para comprender la subjetividad que construye la escuela no basta con analizar los programas de estudio, los roles, las reglas y las normas, los métodos, etc., es necesario también conocer la manera en que los estudiantes construyen su experiencia en función de las relaciones que establecen, las estrategias que despliegan y los recursos simbólicos y materiales que pueden movilizar, los significados que atribuyen al entorno, etc.

Para los autores, esto es así porque la socialización escolar no comprende toda la socialización del individuo. Entonces, de acuerdo a cómo se construya la subjetivación en relación con el mundo escolar institucional se pueden construir distintos tipos de experiencia que van desde la integración y la subjetivación en la escuela y los estudios; hasta la experiencia alienada y separada o en contra de la escuela. Esto muestra que las diferencias de origen social tienen una fuerte influencia en la experiencia de los estudiantes en relación a la institución escolar y la cultura que transmite.

Estas líneas de investigación desde distintos enfoques conceptuales, ponen de manifiesto que la escuela se constituye como una institución clave a la hora de integrar a las clases populares a un orden social desigual. La escuela moderna se consolidó en la medida en que excluyó sus saberes así como cualquier forma de lucha ligada a políticas emancipatorias y de liberación (Varela y Uria, 1991).

1.2. Dominación y organización escolar

Muchos de los teóricos de la sociología de la educación crítica se han enfocado en comprender cómo el origen social es el primordial factor de explicación del rendimiento escolar, sin profundizar en el análisis del funcionamiento de la organización escolar, y en cómo la regulación social que configura incide en los resultados (Serón, 2001). Esta línea empieza a ser trabajada más recientemente, a través de estudios que focalizan en cómo las instituciones educativas modernas instauran ciertas pautas que regulan la conducta de los sujetos a través de una forma de organización educativa que persiste a lo largo del tiempo basada en una estructura graduada, una organización horaria fragmentada, un currículo organizado en materias por disciplinas, la contratación de profesores por asignaturas, etc. (Dussel, 2004).

Para Tyack y Cuban (2001) estas regularidades de los aspectos organizativos constituyen aquello que denominan como “gramática de la escolaridad”, para dar cuenta de las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción. Lo distintivo de estas formas organizativas estandarizadas es que se constituyeron a lo largo del tiempo en una construcción histórica que se ha mantenido estable al paso de las décadas. Según los autores:

“Una vez establecida, la gramática de la escolaridad persistió, en parte porque permitió a los maestros cumplir con sus deberes de manera predecible y enfrentarse a las tareas cotidianas que las juntas escolares, los directivos y los padres esperaban que cumplieran: controlar la conducta de los estudiantes, instruir a alumnos heterogéneos y separar a la gente para sus futuros papeles en la escuela y después en la vida. Las pautas habituales institucionales pueden ser recursos para ahorrar trabajo, o maneras de organizar unos deberes complejos. Maestros y estudiantes educados en tales rutinas a menudo tienen dificultades para adaptarse a diferentes estructuras y reglas. Las formas institucionales establecidas llegan a ser interpretadas por educadores, estudiantes y el público como rasgos necesarios de una “escuela auténtica”. Se van fijando en su lugar por la costumbre diaria en las escuelas y por fuerzas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta que casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas”

(Tyack y Cuban, 2001: 170).

La escuela graduada, los programas y el sistema de exámenes de promoción son prácticas que llegaron a institucionalizarse como parte de la gramática de la escolaridad que garantizaron eficiencia y estandarización, es decir, favorecieron el proceso de expansión de la educación garantizando la facilidad de su réplica. De este modo, se expandió como modelo de educación legítimo. Por otro lado, los programas y exámenes de promoción facilitaron clasificar al estudiante “normal” como aquel capaz de avanzar al ritmo regular de las exigencias de la escuela graduada. Este procesamiento de los alumnos en grupo, creó una categoría propia de la forma de la organización escolar: el estudiante “atrasado” o lento que no era aprobado.

En la misma línea, Viñao Frago (2002) elabora la noción de “cultura escolar” para dar cuenta de aquellos aspectos de la escuela que perduran, sedimentan y se mantienen a pesar de las reformas. La cultura escolar es definida como:

“Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la

continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo”

(Viñao Frago, 2002: 59).

Según el autor, los aspectos constitutivos de esa cultura son: los actores (profesores, padres, alumnos y el personal administrativo y de servicios); los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar (el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación); los aspectos organizativos e institucionales: a) las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la distribución y usos del espacio y tiempo, las clases como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, etc.; b) la marcha de la clase, es decir, los modos disciplinarios e instructivos en la relación de comunicación didáctica en el aula entre alumnos y profesores y entre los alumnos; c) los modos organizativos formales –dirección, claustro, secretaría, etc.- e informales –tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.- de funcionar y relacionarse, que construyen un escenario y prácticas ritualizadas a modo de carácter ceremonial; y por último la cultura material de la escuela (su entorno físico-material y objetos). Estos aspectos permiten que la cultura escolar presente rasgos de continuidad, institucionalización y relativa autonomía que hacen que perdure en el tiempo más allá de los intentos de reforma.

No obstante, Viñao Frago (2002) plantea que las expresiones de gramática de la escolaridad o cultura escolar no están exentas de límites y peligros, si no se combinan con un enfoque atento a los cambios para captar:

“-Otros aspectos que también condicionan el relativo éxito o fracaso de dichas reformas (contexto social y político, apoyos o resistencias, contradicciones internas o financiación, etc.).

-Los efectos e influencia de las reformas en la cultura escolar y viceversa.

-Y los cambios a largo y mediano plazo en la misma cultura escolar, porque, todo hay que decirlo, las culturas escolares también cambian; no son eternas. Constituyen una combinación –entre otras muchas posibles- de tradición y cambio”

(Viñao Frago, 2002: 64).

Siguiendo a Viñao Frago (1995) la cultura escolar conforma toda la vida escolar: mentes y cuerpos, objetos y conductas, hechos e ideas; modos de pensar, decir y hacer. Los dos elementos organizadores más importantes de la misma son el espacio y el tiempo escolares. Para Escolano (2000) el espacio y tiempo son dos categorías esenciales de la cultura de la escuela que determina una forma de organización con ciertos códigos que han creado los enseñantes para reducir a determinadas reglas la actividad académica y estructurar la realidad escolar. Según Viñao Frago:

“La dimensión espacial de la actividad educativa no es un aspecto tangencial o anecdótico de la misma (...) es un rasgo que forma parte de su misma naturaleza. No es ya que la condicione y que sea condicionada por ella, sino que es parte integrante de ella; es educación. El espacio escolar no es, pues, un <contenedor> ni un <escenario>, sino <una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores..., unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos. Es, es suma, como la cultura escolar, de la que forma parte, <una forma silenciosa de enseñanza>. Cualquier cambio en su disposición, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa”

(Viñao Frago, 1995: 254).

Un primer aspecto a considerar del espacio escolar, es la institución escolar como emplazamiento que condiciona y explica las relaciones con el entorno, con otros espacios y lugares diferentes del acotado al escolar, así como su área de atracción e influencia. Un segundo aspecto es la disposición interna de las zonas edificadas, junto con la distribución y usos asignados a las distintas dependencias. Su disposición y relaciones marcan la trascendencia, naturaleza y características de la función o actividad correspondiente de los distintos emplazamientos internos (despacho de la dirección, el gimnasio, la sala de los alumnos, de las visitas, etc.). La distribución de los espacios escolares internos actúa fundamentalmente como criterios de visibilidad y control. Un último aspecto, es el de los espacios personales: el pupitre, el casillero, el armario, etc. Los espacios personales determinan la disposición interna de personas y objetos en dependencias concretas. Entre ellas, destaca el aula, como lugar dispuesto de modo específico para la enseñanza (Viñao Frago, 1995 y 2002; Escolano, 2000; y Tyack y Cuban, 2001).

El espacio escolar, transmite determinados signos y símbolos que dejan huellas en quienes lo habitan, porque es un espacio que dice y comunica, y por tanto educa. En tal sentido, el espacio escolar *“sería un lugar que tiende a ser acotado como tal y a fragmentarse internamente en una variedad de usos y funciones de índole a la vez productiva, simbólica y disciplinaria. Un espacio en cuyo despliegue interno pugnan el ocultamiento y el cierre con la apertura y la transparencia”* (Viñao Frago, 1995: 254).

Por otro lado, la dimensión temporal, el tiempo escolar, que desde un punto de vista institucional se muestra formalmente como un tiempo prescrito y uniforme, implica una determinada vivencia o experiencia que conforma el aprendizaje del tiempo. Es una construcción cultural que no es simplemente un esquema formal o una estructura neutra, sino una secuencia o sucesión continua en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas. Como dice Escolano:

“La determinación del horario escolar no es una decisión técnica de carácter neutro. El orden asignado a las materias, la duración relativa atribuida a cada una de ellas en la distribución del tiempo disponible, el apunte de recreos y pausas en el proceso, el énfasis con que se diferencian las diversas rúbricas curriculares según algunas variables (género, medio social, tipo de centro...), y otras cuestiones asociadas, apoyan la consideración del horario escolar como un documento, o una práctica no escrita, en cuyos registros, expresos o implícitos, no sólo se manifiesta una geometría funcional y una metódica, sino todo un conjunto de valoraciones culturales y sociales que definen e instituyen un determinado discurso pedagógico, y también una cultura educativa y ciertas reglas del oficio de enseñante”

(Escolano, 2000: 84).

Se constituyen tiempos escolares. Una primera red de relaciones temporales tiene su origen en la propia estructura del sistema educativo: ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes. Otra configuración escolar es la determinada por los calendarios escolares, los cursos o años académicos que establecen un inicio, un final y sus interrupciones festivas o vacacionales. Una tercera modalidad es la propia historia de la institución escolar, que define la distribución de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas (año académico, semestre, cuatrimestre, mes, semana, día, mañana, tarde, etc.); y que de forma material y escrita se expresa con los cuadros horarios y la distribución temporal de tareas y programas.

Como resultado de esta conformación de un determinado espacio-tiempo escolar, se configura en la institución escolar una naturaleza signada por la distribución del trabajo escolar como medio disciplinario, mecanismo de organización y racionalidad curricular e instrumento de control externo; en tanto aspecto básico condicionado por y condicionante de la cultura escolar (Viñao Frago, 1995 y 2002). En palabras de Escolano (2000) se erige una “arquitectura escolar” como una construcción cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos. La “arquitectura escolar” es:

“Un elemento cultural y pedagógico no sólo por los condicionamientos que inducen sus estructuras, sino por el papel de simbolización que desempeña en la vida social (...) Al igual que otros edificios (templos, palacios, ayuntamientos, cuarteles...), el escolar es un contenedor que comporta siempre una determinada fuerza semántica a través de los signos y símbolos que exhibe (...) En resumen, la arquitectura escolar puede ser contemplada como un programa educador, es decir, como un elemento del currículum invisible y silencioso, aunque ella sea por sí misma bien explícita o manifiesta. El emplazamiento de las escuelas y sus relaciones con el orden urbanístico de las poblaciones, la traza arquitectónica del edificio, sus elementos simbólicos propios o incorporados o la decoración exterior e interior responden a patrones culturales y pedagógicos que el niño internalizar y aprende. La arquitectura crea así mismo el escenario o taller en que los enseñantes representan o gestionan su oficio. Desde ambas perspectivas, el espacio educativo, su diseño y sus usos, es un sector esencial de la cultura de la escuela, esto es, de los patrones que contextualizan la práctica de la profesión docente y la vida cotidiana reglada de los alumnos”

(Escolano, 2000: 191, 201-201).

Así, la escuela se convierte en una institución que delimita qué y cómo se aprende, y el saber queda monopolizado en la figura del docente que a través de espacios-tiempos escolares únicos y rígidos transmite lo que se considera socialmente valorado, y el alumno aparece como aquel que no posee el saber (Varela y Uria, 1991).

La perspectiva de análisis centrada en la forma de organización escolar nos permitirá confrontar con el tipo de organización escolar que se propone en la Escuela de Agroecología del MOCASE/VC. Para conocer en qué medida una experiencia impulsada por un movimiento campesino está transformando no sólo los límites, las personas o los objetos, sino también la propia escuela y la concepción de educación. Esto es, cómo se abre el espacio escolar y se construye como un lugar en el que no

se restrinja la diversidad de usos o su adaptación a circunstancias diferentes, que no se delimite una única forma de concebir al estudiante, donde el docente sea un arquitecto de un espacio que se construye entre todos, con tiempos que no determinen el accionar de los sujetos y la realidad escolar de forma cerrada. En palabras de Viñao Frago la cuestión es si la escuela:

“Se transforma es un espacio frío, mecánico, o en un espacio caliente y vivo. En un espacio dominado por la necesidad del orden implacable y el punto de vista fijo, o en un espacio que, teniendo en cuenta lo aleatorio y el punto de vista móvil, sea antes posibilidad que limite. En un espacio, en suma, para la educación, un ámbito que no pertenece al mundo de la mecánica, sino al de la biología, al de los seres vivos”

(Viñao Frago, 1995: 257).

2. Estudios sobre educación y desigualdad en Argentina

En nuestro país los estudios sobre la relación entre desigualdad social y desigualdad educativa cobran fuerza en la década del '50 y en el período de recuperación democrática, y analizan la desigualdad social en el campo educativo. En los primeros trabajos desarrollados por Braslavsky (1980), se sostiene que a partir de la década del '50 al sistema educativo se le plantearon nuevos requerimientos generados por una serie de cambios asociados, por un lado por las modalidades que adquiere el proceso de industrialización sustitutiva que se manifestó en la incorporación de mano de obra calificada; por otro lado la creciente aspiración de la sociedad de aumentar su nivel educativo para participar en la discusión política y económica y en la toma de decisiones de los distintos ámbitos de la actividad nacional. Siguiendo a la autora citada, estas transformaciones a nivel estructural y la masificación en el acceso a la educación, transformaron los mecanismos selectivos que operaban en el sistema escolar vía la selección social en el acceso. Su investigación demuestra que:

“Cada vez con más fuerza, en la década del cincuenta, objetivamente la escuela primaria se transforma en una escuela masiva. Entonces la escuela concebida como común deja de seleccionar en la forma que interesa a los grupos privilegiados, por el procedimiento hasta entonces implícito de “incorporación o exclusión”. Estos grupos desean ahora el procedimiento explícito de “retención diferenciada”

(Braslavsky, 1980: 209).

Braslavsky (1985) y Filmus (1988) muestran que a finales de la década del '70 y principios de la década del '80 el sistema educativo experimentó la creación de circuitos educativos de diferente calidad. Al decir de Braslavsky:

“El agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares da lugar a lo que se denomina un circuito diferenciado de educación dentro de ese nivel del sistema educativo. En el caso de que las posibilidades de pasar de un circuito a otro sean (real y no formalmente) bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada sea muy alta, puede hablarse de distintos segmentos del nivel correspondiente del sistema de educación formal. Un circuito X del nivel primario se continúa idealmente en un circuito correspondiente también X del nivel secundario y el del secundario en otro X del superior o universitario. Lo mismo sucede con un segmento Y. Un sistema educativo en el que se puede demostrar esto es lo que se llama un sistema educativo segmentado”
(Braslavsky, 1985: 18).

A medida que las instituciones se agrupan en circuitos diferenciados, cada nivel tiende a funcionar como un coto cerrado, aislado de los niveles restantes lo que produce una desarticulación del sistema. Como consecuencia de la segmentación y la desarticulación los diferentes grupos sociales acceden a distintos niveles de educación formal, y en caso de acceder a niveles de educación formal iguales acceden a niveles de conocimiento no equivalentes.

En tal sentido, Braslavsky (1985) señala que los sectores sociales que logran acceder a los mejores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a mayores niveles de conocimiento y cuentan con mejores posibilidades para poder continuar dentro de los segmentos de mayor prestigio del siguiente nivel. En cambio, los sectores sociales que acceden a los peores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a inferiores niveles de conocimiento y sus posibilidades de continuar dentro del sistema son menores.

Estas investigaciones develaron cómo la segmentación y la desarticulación son fenómenos clave en la selectividad social, que se expresa en el pasaje de un nivel a otro como una instancia de orientación que funciona como un filtro que permite o no el paso de ciertos grupos sociales de un nivel del sistema educativo a otro. Determinan rumbos distintos al interior del sistema según rendimientos diferenciales, siendo que

en realidad son efecto de la articulación entre origen social y oferta escolar. Entonces, podemos decir que la segmentación y la desarticulación del sistema educativo:

“Suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política. Esta forma menos aparente consiste en permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservando el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales decisivos para participar en mejores condiciones a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo” (Braslavsky, 1985: 18-19).

Según Filmus (1988), instituciones pertenecientes a distintos circuitos escolares de educación media elaboran pautas de socialización y evaluación que tienen poco que ver entre sí; y responden a las características económicas y culturales de la población que asiste a cada uno, el rendimiento que tuvieron los distintos grupos de alumnos y el segmento educativo primario del cual provienen. En el pasaje del nivel primario al nivel secundario tiene una importancia decisiva la capacidad de adaptación de los estudiantes para asimilar un modelo pedagógico e institucional completamente nuevo. El logro de dicha adaptación es un factor de gran incidencia en la probabilidad concreta de permanencia en el establecimiento y en el éxito de los estudios. Hay dos aspectos esenciales que tienen preponderancia en el pasaje y adaptación de los estudiantes a la educación media y que funcionan reproduciendo desigualdades de origen. Por un lado, la actividad que ha desarrollado la escuela primaria se desentiende casi por completo con todo lo relacionado con la preparación de los estudiantes para el nuevo nivel. Así, la función de prepararlos para el nivel secundario recae de forma casi exclusiva en las familias, que tiende a ser resuelta de acuerdo con el nivel socio-económico y educativo del hogar. Al respecto Filmus (1988) señala:

“Es evidente, entonces, que por no contar con medios suficientes para enviar a sus hijos a establecimientos fuera del sistema formal o por no haber tenido mayoritariamente los padres o hermanos mayores la experiencia de transitar por el nivel medio y poder transmitirles las vivencias, los niños provenientes de los sectores socio-económicos más bajos contarán con menos preparación que el resto de los integrantes” (Filmus, 1988: 127).

Por otro lado, la congruencia y afinidad entre los ámbitos educativos primarios y secundarios dentro de cada segmento del sistema educativo. De esta manera, si hay una mayor similitud entre el modelo primario y secundario, será menor la

desarticulación en esos circuitos. Por el contrario, si en determinados segmentos de “ámbitos secundarios” la incongruencia con la experiencia escolar primaria de los estudiantes es muy alta, será mayor el extrañamiento entre los niveles.

De acuerdo al estudio citado, los dos aspectos mencionados influyen sensiblemente en la trayectoria posterior de los estudiantes en la escuela secundaria. Los jóvenes que provienen de sectores populares en su primer año en la escuela secundaria expresan un sentimiento negativo de su experiencia de adaptación y expectativas en el nuevo nivel:

“Es importante señalar que los niños de escuelas para sectores populares no sólo manifestaron sentirse peor que el resto en aquellas sensaciones relacionadas con la adaptación al nuevo marco institucional, para el cual como ya se dijo contaban con una preparación inferior, sino en otros aspectos vinculados con su experiencia concreta en el nuevo nivel. Estos alumnos manifestaron sentirse encerrados, incómodos, aburridos en una proporción mayor que los demás”

(Filmus, 1988: 129).

Esto pone de manifiesto que los egresados de distintas escuelas primarias obtienen el mismo certificado, no obstante esto no significa que los conocimientos adquiridos sean equivalentes ni sus experiencias escolares igualmente subjetivantes.

Las significativas diferencias en la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos que quedan ocultos en las notas que ponen los profesores, que elaboran su propia escala para evaluar el rendimiento escolar. Al decir de Filmus a través de estas escalas de rendimiento se oculta el acceso diferenciado al conocimiento y la *“esencia de un sistema que distribuye desigualmente los saberes y conocimientos socialmente válidos, contribuyendo de esta forma a legitimar las profundas desigualdades existentes”* (Filmus, 1988: 143).

La trascendencia de estas investigaciones fue mostrar que el origen social de los estudiantes era un factor que determinaba su ubicación en segmentos escolares diferenciales que dividían interiormente al sistema educativo y reproducían la desigualdad social. Estos segmentos configuraban caminos divergentes para los egresados que permitía que los estudiantes que pertenecían a un segmento de calidad superior se mantuvieran en ese circuito escolar privilegiado. Esto hizo notorio que las trayectorias escolares se iban diversificando como parte de la lógica de

funcionamiento del propio sistema educativo, donde el factor de origen social de los estudiantes jugaba un rol decisivo en las oportunidades presentes y futuras.

Estos procesos adquirieron una nueva fisonomía en la década del '90 con el desarrollo de políticas públicas sobre la base de ideas que provenían del paradigma neoliberal, que proclamaba la no intromisión del Estado y al mercado como el distribuidor eficiente de los recursos.

Algunas investigaciones (Senén González y Arango, 1997; Pérez y Alonso Bra, 1998; Feldfeber, 2000 y 2003; Tiramonti, 2005; Jacinto, 2006; Gallart, 2006; y Tenti, 2007) señalaron que la reforma educativa inició un proceso de descentralización de los servicios educativos que no estuvo acompañada de pautas normativas y organizativas que permitieran la coordinación, regulación y unidad del sistema. Los procesos de privatización, la masificación en contextos de exclusión, las políticas para atender a los sectores populares y las estrategias de distinción de las familias y las instituciones, profundizaron la diferenciación tanto de las pautas de funcionamiento institucional como de los públicos que asisten a cada grupo de escuelas agravando la desigualdad educativa (Montes, 2004; Gluz, 2006 y 2007).

Varios estudios (Tiramonti, 2001 y 2004, Kessler, 2002; Puiggros, 2005, Dussel, 2005 y Vassilliades, 2008) pusieron de manifiesto que el proceso de reforma educativa en los '90 modificó las reglas y lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas. Como resultado, se generó una fragmentación al interior del sistema educativo que profundizó la segmentación iniciada en la década del '50. Las investigaciones⁶ que estudian la fragmentación del sistema educativo abordan los nuevos rasgos que ésta asume y muestran la nueva configuración del sistema de enseñanza en consonancia con los cambios actuales en materia educativa y social. En particular, los trabajos se centran en la escuela media porque es el lugar donde con mayor intensidad se manifiestan las nuevas expresiones de la desigualdad educativa entre sectores sociales.

Los estudios dirigidos por Tiramonti (2004) han señalado que como consecuencia de la crisis social, política y económica producida en los últimos 15 años la sociedad ha sufrido una profunda transformación cuya expresión en el campo educativo ya no podía explicarse por el concepto de segmentación:

⁶ Cabe mencionar que las investigaciones centraron su eje de análisis casi de forma exclusiva en la desigualdad socioeconómica, sin abordar la complejidad de dimensiones que configuran la desigualdad como es la cuestión de género.

“El fragmento es un espacio autoreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes”

(Tiramonti, 2004: 27).

Lejos de una desigualdad fundada en una gradación de mayor o menor acceso a la cultura legítima, lo fundamental del contexto actual de fragmentación educativa es que se corresponde con la fragmentación de la sociedad y la consolidación de una estructura social constituida por circuitos sociales segregados entre sectores sociales y al interior de los mismos.

Las investigaciones ponen de manifiesto que la experiencia escolar se ha fragmentado, profundizando las desigualdades producidas y reproducidas por la segmentación escolar. Esta perspectiva hace hincapié en las transformaciones a nivel de las instituciones y los actores a partir de la existencia de un proceso de desinstitucionalización que afectó a las instituciones escolares. Esto lleva a que cada escuela construya un particular conjunto de reglas y normas de convivencia asociados a un proyecto educativo que guarda relación con el sector social que atiende. Así, se construyen espacios sociales y educativos muy heterogéneos que da cuenta de las oportunidades diferenciales por las que transitan los sujetos y las consecuencias de ello en la trayectoria posterior.

Para los sectores altos la oferta diferenciada permite optar por experiencias educativas que articulan con universidades europeas, viajes de estudio, etc. o bien optar por proyectos que ponen el acento en la socialización escolar basada en valores morales tradicionales (Ziegler, 2004). En el caso de los sectores populares hay una línea de proyectos escolares que intentan garantizar la finalidad de los estudios, pero carecen de un plan que contemple la formación para el trabajo y la integración a un proyecto social y político. Es decir, que más allá de la obligatoriedad de la escuela media hay una clara diferenciación educativa entre sectores sociales:

“Los jóvenes y adolescentes que viven en hogares más vulnerables, si bien acceden a la escuela ahora en mayor proporción que antes, no lo hacen en la misma relación que los

sectores más favorecidos ni en los mismos establecimientos (...) Los sectores ubicados en los primeros quintiles (de menores ingresos) asisten mayoritariamente a escuelas estatales, mientras que en el sector de mayores ingresos seis de cada diez jóvenes concurren a establecimientos de enseñanza privada”

(Montes, 2004: 52).

Para esta línea de estudios, esto se debe a que la segmentación se desarrollaba en un espacio social como un todo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social. Sin embargo, con la fragmentación de la sociedad y su efecto en los procesos educativos, se produjo la ruptura de un campo de sentido compartido por las instituciones escolares y de los agentes que circulan por ellas. Como consecuencia, la educación pierde su tradicional capacidad homogeneizadora, ante el desarrollo de múltiples espacios de sentidos, en donde se despliegan variadas estrategias institucionales y familiares sujetas a la capacidad de movilizar recursos, ya no sólo económicos, sino que también culturales y simbólicos (Tiramonti, 2004).

Otra línea de investigación (Duschatzky y Corea, 2002) sobre las consecuencias de la fragmentación educativa se centra en analizar cómo al ofrecerles a los estudiantes pobres una educación también empobrecida se los limita de modo estructural en el desarrollo de sus capacidades y habilidades, lo que contribuye a profundizar la desafiliación social en estos sectores vulnerables. Así, se transforman en escuelas cuya función principal pasa a ser la contención ante la desafiliación social y no la formación de ciudadanos. Este proceso fue abonado por las políticas focalizadas compensatorias de los '90 que posicionaron a los estudiantes vulnerables como sujetos de asistencia y no de derecho (Duschatzky y Redondo, 2000; Gluz, 2006).

Estos procesos afectan la posterior inserción socio-profesional de los egresados de la escuela media ya que el acceso a recursos y posibilidades que les brindó la escuela, condiciona la calidad y posibilidad de lograr inserciones futuras más o menos calificadas, el valor de la credencial en el mercado laboral, la constitución de biografías laborales, etc. En este sentido, cuestionan el papel de la escuela para garantizar la inserción laboral en un mercado de trabajo también fuertemente fragmentado en especial en las que atienden a los sectores populares, donde es menor la articulación con el mercado de trabajo contribuyendo al fenómeno del

desempleo y subempleo que afectan centralmente a dichos sectores (Gallart, 1998; Filmus, *et al.*, 2001 y 2003; y Jacinto, 2008 y 2010).

Las líneas de estudio evidencian que en este nuevo escenario se profundizó la desigualdad social y educativa al incrementarse la brecha de oportunidades entre los sectores sociales. Nuestro trabajo recupera principalmente los aportes de la línea de investigación que pone el foco en las consecuencias de la fragmentación al interior del sistema educativo, en particular cómo la fragmentación propicia la construcción de experiencias educativas diferenciales al acceder los estudiantes a desiguales aprendizajes, equipamientos e infraestructura; que condicionan la trayectoria educativa y la inserción social.

3. La especificidad de la desigualdad educativa en el medio rural argentino

A diferencia de la proliferación de estudios sobre la desigualdad escolar en el ámbito urbano, en el ámbito rural el desarrollo es mucho menor. En los estudios sobre educación rural y desigualdad social encontramos dos líneas de investigación. Los estudios que muestran que al igual que lo que ocurre en el ámbito urbano, los sectores populares campesinos resultan ser los más desfavorecidos por un sistema de enseñanza que se orientó a garantizar la reproducción de los intereses de las clases dominantes. Este proceso de dominación social del campesinado avalado por la educación adquiere ciertas peculiaridades en el ámbito rural que ha sido escasamente abordado. Por otro lado, los trabajos recientes que analizan la configuración de la educación rural como mera adaptación del modelo urbano a la escuela rural, lo que genera consecuencias para la democratización de la educación.

La primera tiene como principal referente a los estudios de Talía Violeta Gutiérrez que se centra en la génesis y la historia de la educación rural. Sus trabajos analizan la desigualdad social a través de la prematura creación de circuitos educativos diferenciados al interior del sistema de enseñanza rural según el origen social. Gutiérrez (2005 y 2007) dice que el subsistema de enseñanza rural nace con el Sistema Nacional de Educación que se inicia en el año 1884 con la sanción de la Ley de Educación Común 1420, y se diferencia de la educación urbana por la finalidad y función social que deberían cumplir ambas en contextos sociales diferentes.

Siguiendo a Gutiérrez (2005 y 2007), para los grupos de poder del medio rural la educación debía orientarse a promover los trabajos agrícolas para apuntalar al naciente modelo agro-exportador en todo el territorio, pero especialmente en el área pampeana (La Pampa, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y Entre Ríos), la de mayor desarrollo del modelo agroexportador. De este modo, en la constitución de la enseñanza agrícola estuvieron en disputa dos modelos que expresaban las posiciones de grupos sociales diferenciados: por un lado, las elites agrícolas impulsoras del modelo agro-exportador, representadas por los ingenieros agrónomos, que pugnaba por la creación de un sistema de enseñanza agrícola especializado que se orientara a formar mano de obra calificada. Por otro lado, los pedagogos normalistas sostenían la necesidad de incorporar la enseñanza agrícola que contemplara la especificidad de la educación rural desde la escuela primaria. Los representantes de este grupo se encontraban aglutinados en el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay (Entre Ríos) y la Escuela Normal de Paraná.

Finalmente, prevaleció la postura de las elites agrícolas. Así, en el año 1889 se creó el Sistema de Enseñanza Agrícola Especializado, es decir la enseñanza rural no guardaba relación directa con la educación primaria. En el año 1908, el sistema de enseñanza pasó a formar parte a nivel nacional de la División de Enseñanza Agrícola, dependiente del Ministerio de Agricultura de La Nación. Esto marcó tempranamente la separación de la enseñanza agrícola del tronco de la educación común, que dependía de la Instrucción Pública o equivalentes provinciales, al depender en lo administrativo de los ministerios ligados a la producción en las mismas jurisdicciones.

En relación a esto, Gutiérrez (2000, 2005 y 2007b) señala que al interior del bloque dominante que definía la orientación de la educación rural, había dos grupos sociales con estrategias divergentes respecto de cuál debía ser la función social de la educación: por un lado, los pequeños productores enrolados en la Federación Agraria Argentina (FAA), por el otro, las elites dirigentes y el Estado. En este sentido, para la FAA la educación representaba:

“Una estrategia para la difusión de la educación rural y la orientación agrícola de la misma, con el objetivo de lograr una mejor defensa de sus intereses sectoriales. Por el contrario el sector dirigente difundía un discurso educativo que, aún tendiente a la racionalización de la producción, tenía como finalidad última el control social para contrarrestar la “cuestión agraria”

(Gutiérrez, 2005: 86-87).

El discurso de las elites terratenientes abogaba por una educación que debía adoptar como premisa fundamental contribuir a mantener el orden social producto de la desigualdad social que implicaba la consolidación del modelo económico-productivo dominante.

Esta disputa sobre la función y el sentido que debía tener la educación es una particularidad que determinó desde sus orígenes una diferenciación al interior del sistema educativo rural que derivó en el establecimiento de dos circuitos educativos al que asistirán diferencialmente los campesinos y los terratenientes: por un lado, las Escuelas Prácticas se orientaron a las clases sociales de menos recursos. El requisito de ingreso era haber cursado al menos el cuarto grado de la escuela primaria, aunque la mayoría de las escuelas rurales sólo brindaban hasta el tercer grado, lo que impidió la continuidad de los estudios (Gutiérrez, 2007c).

Por otro lado, las Escuelas Especializadas o Secundarias, estaban destinadas a la formación de las elites agrarias y su objetivo era formar a los cuadros superiores de la administración rural:

“Los potenciales alumnos de las escuelas agrícolas pertenecían mayormente al sector de pequeños propietarios, pues los arrendatarios no gozaban de estabilidad; así como los jóvenes de los pueblos situados en la zona rural. A ellos iba dirigida la enseñanza de las escuelas prácticas, que era la que se suponía llegaría más directamente al chacarero, pues las escuelas especiales, que incluso tenían un ingreso más restrictivo, prepararían técnicos para las grandes empresas agropecuarias o funcionarios del Ministerio de Agricultura” (Gutiérrez, 2000: 4).

Recapitulando lo dicho hasta el momento, la diferenciación del sistema de enseñanza agrícola estuvo promovida por las elites dirigentes y el Estado que vieron en las Escuelas Prácticas una herramienta esencial para elevar el rendimiento productivo y garantizar la transmisión de la cultura nacional, así como desviar a las clases populares hacia un circuito diferenciado social y culturalmente para lograr el control social garantizando el sistema de tenencia de la tierra. En palabras de Gutiérrez el objetivo era:

“Limitar a lo rudimentario el saber de las clases populares. Una cuestión dirigida a frenar posibles conflictos o aún la competencia en determinados ámbitos del poder real o

simbólico. El "peligro" representado por un exceso de instrucción se traduciría en un mayor incentivo para los jóvenes (...) a ocupar plazas en un nivel de estudios reservado para otros grupos sociales"

(Gutiérrez, 2005: 100).

Esta diferenciación es común a otros países. Según un estudio que realiza Grignon (1981) sobre la enseñanza agrícola en Francia, las instituciones educativas del medio rural de ese país tuvieron como propósito principal transmitir contenidos que aseguren la dominación de una clase social sobre el resto. En este sentido, la define como un instrumento de las clases dominantes *"para asegurar, de acuerdo con sus intereses, la transformación (y/o la conservación) de la agricultura, del campesinado y de las categorías sociales y de las actividades económicas que están en relación directa con ellas"* (Grignon, 1981: 57). Así, las instituciones de enseñanza agrícola tuvieron como propósito transmitir la idea de que hay dos modelos de agricultura, la agricultura "ordinaria" del campesinado bruto e ignorante que no se cultiva en la escuela, en contraposición a una agricultura diferente impulsada por aquellos campesinos que se sometieron a los conocimientos legítimos que transmite la escuela rural:

"A diferencia de la mayor parte de los mecanismos económicos o de los dispositivos jurídicos que intervienen desde el exterior sobre el campesinado y que pueden por tanto ser percibidos como coacciones, la escuela, instrumento de conversión, trabaja por así decirlo desde el interior, se esfuerza por alcanzar el consentimiento, la complicidad de aquellos sobre los que actúa, es decir la transformación del campesinado, la transformación de la forma en que se percibe a sí mismo y la transformación de las relaciones que establece con las otras clases. Para convencer el conjunto del campesinado de que existe una buena y una mala agricultura, una agricultura del futuro y una agricultura del pasado, campesinos instruidos y campesinos retrasados"

(Grignon, 1981: 79).

El trabajo de Grignon (1981) en Francia pone de manifiesto que no es exclusividad de nuestro país la constitución de un sistema de enseñanza agrícola que en sus inicios se orientó a satisfacer las demandas del modelo económico y del proyecto político de las elites terratenientes, que como vimos esto se canalizó mediante la creación de instituciones diferenciadas que cumplen con la función de legitimar el acceso a diferentes conocimientos según la clase social de origen.

Tal como señala Gutiérrez (2000 y 2005) incluso en épocas de mayor democratización la población rural presentó dificultades en el acceso a la educación. Esto se hace evidente durante los gobiernos peronistas (1946-1955) donde la economía se definió por orientar los recursos del campo para el desarrollo industrial basado en la sustitución de importaciones. En este periodo, la educación agraria se caracterizó por concentrar una baja matrícula y un número reducido de establecimientos respecto de las restantes modalidades educativas como es el caso de las escuelas técnicas que fueron promocionadas y cobraron notoriedad como parte de la estrategia económica de transferir ingresos del campo a la industria sustitutiva. En la década del '50, con la proclamada “vuelta al campo” alcanzó una nueva valoración la educación rural:

“Ya desde 1949 ocupó un lugar importante en la planificación del gobierno, llegando a incluirse en la constitución reformada un artículo reforzando la especificidad de la escuela rural, y en el Segundo Plan Quinquenal un acápite especial sobre educación agrícola (ausente en el Primer Plan)”

(Gutiérrez, 2000: 6).

A pesar de la revalorización de la enseñanza rural se mantuvo la dificultad de la población en el acceso a la educación. Esto agudizó aún más la diferenciación al interior de la población rural entre los sectores de mayores recursos respecto de los de menores, porque *“precisamente en el acceso a la educación radicaba una de las grandes diferencias entre el terrateniente y el colono. Este, por pobreza y falta de recursos se veía privado de enviar sus hijos a una escuela lejana”* (Gutiérrez, 2005: 91).

Según Gutiérrez (2009), desde la década del '60 con el desarrollismo a los '90, se intentó vincular a la educación rural de manera más estrecha con las necesidades del naciente proceso de modernización del agro argentino. El fin del modelo de sustitución de importaciones revitalizó la producción agrícola que vuelve a tener centralidad en el desarrollo económico a través de la incorporación de tecnologías para mejorar la productividad, y para la cual se requería de mano de obra calificada. En este periodo el sistema educativo rural se expande cuantitativamente en términos de establecimientos educativos por las demandas internas, pero además por las recomendaciones de organismos internacionales como UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y OEA (Organización de Estados Americanos) que sostenían la necesidad de extender la educación a las

zonas rurales como una estrategia para disminuir el analfabetismo en los países de la región.

Sin embargo, la modalidad mantuvo su lugar marginal en el conjunto del sistema porque las familias rurales optaron por otras modalidades que garantizaran una salida laboral urbana. En tal sentido, la clase media de los sectores rurales se orientó principalmente a las escuelas técnicas y las “escuelas de comercio”. Entonces, el incremento de la oferta no fue proporcional al aumento de la demanda, que en oposición al periodo Peronista decreció (Gutiérrez, 2009).

Aunque no hay trabajos comparables que aborden la educación rural en la actualidad, un estudio reciente (Morduchowicz y Arango, 2007) muestra que perduran las desigualdades en tanto las escuelas a las que acceden los jóvenes de sectores populares rurales carecen de infraestructura, recursos materiales, oferta curricular, etc.

A esta desigualdad interna a la educación rural, se suma otra que atraviesa a todo el espectro de escuela. Siguiendo una línea de investigación reciente la educación rural se configura como mera adaptación del modelo urbano a la escuela rural, lo que genera consecuencias para la democratización de la educación. Los estudios ponen de manifiesto que la desigualdad ya no se expresa entre sectores sociales, sino que la misma está dada por las condiciones y estilos de vida entre el ámbito urbano y rural.

Fainholc (1983), Ezpeleta (1997) y Terigi (2007, 2008 y 2008b) arguyen que el modelo de la escuela urbana se construye a partir de prácticas y rituales que determinan la vida cotidiana de los actores educativos al interior de las instituciones: la graduación y la clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un sólo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo. Estos rituales creados para el ámbito urbano se establecieron como parámetro universal, promoviendo procesos de homogeneización cultural que desconocen la particularidad del medio rural donde la escuela agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. Por ejemplo, los docentes tienen *“que utilizar contenidos de grados diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común”* (Terigi, 2007) de la escuela urbana. El plurigrado (modelo organizacional que

agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar) como una extensión de la estructura conocida y disponible para el medio urbano fue la respuesta a la peculiaridad de la escuela rural, pero aunque se trata de dos modelos organizacionales aparentemente diferentes (el aula urbana graduada y el plurigrado rural) sostienen un único modelo pedagógico, el aula graduada.

Estos trabajos sostienen que se trata en el medio rural de la *“imposición de un modelo tradicional educativo que, por supuesto, sirve más a la ciudad que al campo. En último caso, se trasladó al campo un esquema deformado de la escuela graduada de los medios urbanos”* (Fainholc, 1983) que no tiene en cuenta las particularidades del medio rural que requerirían de un desarrollo didáctico específico acentuando la desigualdad educativa.

Si bien los estudios sobre educación rural son escasos, las investigaciones presentadas representan un material valioso para conocer y comprender el desarrollo y la forma de organización de la educación rural desde sus orígenes y los elementos que jugaron para que en su posterior desarrollo se fuera consolidando un sistema diferenciado, tanto internamente como respecto de la educación urbana. Es poco lo que se sabe respecto de las actuales dinámicas de la desigualdad escolar en el medio rural, cómo impacta el proceso de fragmentación social y escolar sobre los procesos educativos y los límites que impone a la democratización del saber.

En función del estado del arte reseñado, esta Tesis recupera los aportes de los teóricos de la sociología crítica de la educación para comprender tanto la transmisión escolar de la cultura hegemónica, como el modo en que la expresión de los saberes que portan distintos sectores sociales se articula con la cultura escolar generando mecanismos tanto de subordinación como de resistencia. Nos interesa centralmente cómo los sectores subalternos se posicionan frente a la dominación simbólica, qué tipo de experiencias escolares construyen en ese marco y cómo articulan prácticas que combinan formas de subalternidad y resistencia en nuevos ámbitos formativos.

Como bien demostró Gramsci, la hegemonía actúa imprimiendo en la conciencia de los sujetos un conjunto organizado de prácticas, significados y acciones que son vividas de forma natural y que determinan el modo en que es concebido el mundo económico, social y educativo. En este sentido, nos interesa comprender en qué medida y a través de qué dimensiones, la Escuela de Agroecología del MOCASE/VC configura una escolarización alternativa, y si ello contribuye a la

construcción de contra-hegemonía. Nos distanciamos dentro de las teorías críticas de aquellos posicionamientos cuyo planteo le asigna escasas posibilidades a los sujetos de llevar adelante cambios que modifiquen las condiciones estructurales de producción y reproducción de la sociedad. Por el contrario, nos interesa comprender la dialéctica entre las condiciones externas y las disposiciones interiorizadas por los sujetos, donde la cultura y el saber de los sectores subordinados a la vez que contiene las categorías dominantes, puede ser fuente de elementos claves en la resistencia.

Recuperando estos aportes, analizaremos la propuesta educativa de la Escuela de Agroecología. Analizaremos la dimensión de la organización escolar porque es un elemento central en la construcción de la experiencia de los sujetos. Según muestran las investigaciones, la estructuración de las relaciones sociales está condicionada por la organización del tiempo y el espacio, la distribución de tareas/responsabilidades, los mecanismos de toma de decisiones (actores que participan), y la elaboración del currículum y diseño de la trayectoria. En relación a esto, la forma de organización de la escuela oficial ha sido estudiada en términos de la gramática de la escolaridad o la cultura escolar, y nuestro propósito es analizar en qué medida están transformándose estas cuestiones en la Escuela de Agroecología. Asimismo, nos detendremos en la dimensión de la experiencia que nos parece esencial para conocer las percepciones en torno a la escuela y la educación y a partir de ellas analizar si existen sentidos compartidos y si es posible identificar distancias con la experiencia escolar previa en la escuela oficial. Las investigaciones muestran que los estudiantes en su tránsito por la escuela construyen una experiencia escolar que es producto de lo social, cultural y organizacional, y donde se ponen en juego determinadas valoraciones, motivaciones, expectativas.

En síntesis, proponemos producir conocimiento acerca de cómo se organizan los procesos educativos en la Escuela de Agroecología, qué variaciones respecto de la escuela oficial tradicional construyen y cómo se expresa en las representaciones de los estudiantes acerca de lo escolar y en la construcción de un proyecto educativo propio. Pondremos en relación esta propuesta y el modo como es vivida, con el proyecto político para entender el modo en que las prácticas políticas se materializan en prácticas educativas y cómo contribuyen a desnaturalizar la desigualdad material y simbólica que sufren estos sectores sociales.

Capítulo 2

Movimientos sociales, resistencia y contra-hegemonía

1. Discusiones recientes en torno al concepto de movimientos sociales

A partir de la década del '80 las políticas neoliberales repercutieron profundamente en las sociedades latinoamericanas al iniciar un proceso de transformación estructural que tenía como fin modificar el régimen socio-económico

anterior. Se produjo una concentración monopólica de capitales transnacionales y se redefinió el rol del Estado, dando por resultado una aguda pauperización en una amplia capa de la población. Para Vilas (1997) lo que promovieron las políticas neoliberales es la reforma de los elementos materiales del Estado. Con esto se refiere a la población que conforma un Estado en términos sociales (la población como material sociodemográfico) y en términos político-institucionales (el “pueblo” del estado, su ciudadanía). La retracción estatal, por la privatización de la infraestructura económica y social, y la contracción de los presupuestos de inversión pública en un contexto de crisis; tuvo como consecuencia adicional el agravamiento de las desigualdades sociales.

Principalmente en los años ‘90, América Latina se ha visto conmovida y atravesada por el surgimiento de numerosos y significativos nuevos movimientos sociales de raíz popular –urbanos y campesinos– que han confrontado con dicho modelo neoliberal. Algunas de las expresiones más conocidas de estas formas de acción colectiva son el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México, el Movimiento Piquetero o de trabajadores desocupados en Argentina, las movilizaciones campesinas en Paraguay, las movilizaciones indígenas en Ecuador y las movilizaciones Mapuche en Chile. La constitución de estos movimientos sociales integrados por los desposeídos o amenazados por la expropiación de sus tierras, sus trabajos o sus condiciones de vida tienen características diferentes de aquellos movimientos que habían ocupado la escena pública de principios del siglo XX a la década del ‘50, tanto en las formas de organización y lucha, como en los planteos reivindicativos y horizontes de cambio enarbolados.

El desarrollo de estas experiencias en Latinoamérica, pero también a nivel mundial, llevó a que el uso del vocablo “movimiento social” se generalice entre las diferentes corrientes y enfoques teóricos que abordan la acción colectiva. A diferencia de las modalidades de lucha precedentes, las de los nuevos movimientos sociales marcan un desplazamiento de los antagonismos de clase hacia conflictos de tipo político y cultural que cuestionan la dominación social. Estos nuevos movimientos sociales se proponen impulsar un proceso de transformación radical de la sociedad capitalista a partir de la construcción de una forma de participación horizontal, con sistemas alternativos de producción y comercialización para superar la subordinación del trabajo al capital y disputando la hegemonía a través de la formación de sus integrantes (Zibechi, 2005; Korol, 2007; Mirza, 2009; y Michi, 2010).

Siguiendo el desarrollo del concepto; Ledesma (1994) y Melucci (1994) coinciden en sostener que los inicios de lo que en la actualidad conocemos como movimientos sociales, surge con las primeras protestas del aún incipiente movimiento obrero a finales del siglo XIX; que orientó sus demandas y reclamos –manifestaciones, huelgas, boicots- a la desigualdad social consecuencia del crecimiento del modelo económico capitalista. Los estudios y la utilización del concepto de “movimiento social” hasta la década de 1940, estuvo íntimamente asociado al movimiento obrero y sus expresiones y formas reivindicativas; dado que se lo consideró como el único agente capaz de impulsar el cambio social y político para revertir la desigualdad social que se iba consolidando junto con el capitalismo.

Tanto para Melucci (1994) como para Touraine (1997) pueden agruparse en dos las perspectivas desde las cuales se estudiaron la protesta social impulsada por el movimiento obrero. En el mundo Anglosajón (principalmente en Estados Unidos) para la perspectiva estructural-funcionalista en sociología los movimientos sociales eran vistos como una expresión de la incapacidad de las instituciones y los mecanismos de control social para garantizar la cohesión de la sociedad. Contrariamente, en Europa la Teoría Marxista partía de la conflictividad social como categoría de análisis, al considerar que las relaciones de explotación y opresión capitalista propiciarían procesos de transformación social. Si bien esta teoría no desconocía el surgimiento de nuevos actores, mantenía su foco de estudio en la clase obrera como el único sujeto histórico capaz de llevar a cabo una radical transformación de la sociedad.

Autores (Touraine, 1997; Offe 1996; y Melucci, 1994) coinciden en señalar que a mediados del siglo XX, el movimiento obrero había perdido su capacidad de movilización social, y con ello su fuerza social y política. Consideraban que el desarrollo del Estado de Bienestar (principalmente en los países centrales) había dado respuesta a las demandas obreras vinculadas con las mejoras de las condiciones de vida y con la incorporación de partidos obreros en la competencia dentro del sistema electoral. A partir de la década de 1960 y principalmente de la década de 1970 la conflictividad y la movilización social aumentan en Estados Unidos y Europa. Surgen una infinidad de movimientos sociales (movimiento estudiantil, ecologista, feminista, tercermundista, antiglobalización, lésbico y gay, entre otros) que orientan sus demandas ya no a la obtención de mejoras materiales, sino, hacia la creación de espacios más democráticos de participación y de gestión colectiva de los asuntos sociales (Ledesma, 1994; y Blanco, 1994).

De este modo, los movimientos sociales que surgieron a partir de la década de 1960 tienen formas muy variadas de organización que abarca desde aquellos formalmente organizados, hasta colectivos y grupos sociales con menor grado de formalidad; y acciones colectivas que tienen una escasa o nula organización. Asimismo, se diferencian del movimiento obrero, porque no restringen sus demandas y acciones a la lucha de poder de clase tradicional, sino que sus reivindicaciones abarcan otras esferas de la sociedad (Rueda, 2003). La masividad y la generalización de los procesos de movilización social, así como las características y las particularidades de los movimientos sociales post Estado de Bienestar, motivó la revitalización de los marcos teóricos, estudios e interpretaciones de la acción social colectiva (Seoane, Taddei y Algranati, 2010). Esta situación dio impulso al desarrollo de diversas corrientes que se centraron en el estudio de los movimientos sociales que emergieron a partir de los '60 y '70.

Dada la proliferación de trabajos sobre el tema, no puede decirse que exista un acuerdo en torno a la cantidad de perspectivas teóricas en el estudio de los movimientos sociales. Algunos autores coinciden en identificar cuatro líneas de estudio que gozan de mayor reconocimiento entre quienes estudian los movimientos sociales (Rueda, 2003; Manzano, 2004; y Parra, 2005) y que consideraremos a los fines de ordenar los debates.

Desde la teoría interaccionista/constructivista surgida en los '60 en Estados Unidos, bajo la influencia del interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago los movimientos sociales se conciben como parte central de una actividad significativa que produce cambios culturales. Esta línea presenta ventajas interpretativas al distanciarse de la teoría estructural-funcionalista y centrarse en el estudio del comportamiento colectivo de los movimientos sociales como parte integral del funcionamiento de la sociedad moderna. Las innovaciones tecnológicas, el desarrollo de los medios de comunicación, el aumento de la población, la desaparición o transformación de formas culturales tradicionales, etc.; son considerados factores inherentes al desarrollo de la sociedad capitalista que lleva a los sujetos a organizarse en colectivos en busca de nuevos patrones sociales (Parra, 2005).

Según Rueda (2003) si bien esta concepción ha contribuido en la comprensión de la articulación de los procesos de nivel micro-social (la identidad, la construcción simbólica y la interacción) y macro-social (cambios sociales, económicos y culturales),

reduce a los movimientos sociales a formas de comportamientos y estrategias como mero fenómenos intencionales y organizados. Asimismo, al centrarse de forma exclusiva en el análisis empírico del comportamiento de los sujetos, deja de lado el origen estructural de los conflictos sociales que se encuentran en la base de los movimientos sociales.

Otra línea de desarrollos es la denominada teoría de la “movilización de recursos”, cuyo origen data también de los años ‘70 en Estados Unidos. Esta perspectiva considera a la movilización colectiva como una forma de acción racional, donde los recursos disponibles aparecen como preponderantes, ya que éstos determinan la acción colectiva y los procesos organizativos. El análisis que estructuró a esta línea parte del supuesto de la existencia de individuos racionales que orientan su acción mediante un cálculo estratégico centrado en la ecuación costo/beneficio, que evalúan los individuos en la participación de este tipo de acciones (Manzano, 2004).

Aún cuando desde esta visión se analizan a los movimientos sociales como entidades organizadas, planificadas y estructuradas que conforman organizaciones dinámicas arraigadas en el sistema institucional y de naturaleza política; deja de lado el origen estructural de los conflictos y los recursos que movilizan los movimientos sociales. Asimismo, tiene un fuerte sesgo economicista, al sostener que las personas participan de una acción colectiva por una elección racional que contempla los costos y beneficios que supone su participación (Jenkins, 1994).

Una tercera línea de análisis coexistente con la anterior, es la teoría de la “estructura de oportunidades políticas” que enfatiza el contexto político en la formación de los movimientos sociales y su desarrollo. El concepto central de esta línea de investigación es el de “estructura de oportunidades políticas”, que refiere al grado de apertura de un determinado sistema social respecto de las demandas y transformaciones sociales y políticas de los movimientos sociales. Al respecto, aborda la relación entre los actores políticos institucionales y su interacción con los movimientos sociales cuando se cuestiona un orden político cualquiera. De esta manera, su objetivo ha sido estudiar qué características estables o inestables de los sistemas institucionalizados de representación de intereses influyen en el desarrollo de la acción política menos institucionalizada (Rueda, 2003).

Según Parra (2005) esta línea presenta una posición reduccionista en el estudio de los movimientos sociales, porque se enfoca en el contexto político, sin tener en cuenta el clima de innovación cultural en el que surgen y se desarrollan.

Una última perspectiva es la llamada “escuela de los nuevos movimientos sociales” que se originó a finales de los ‘70 y principios de los ‘80 en Europa. Esta línea está compuesta por diversas corrientes de pensamiento que centran su análisis en otras lógicas de acción ligadas a la política, la cultura y la ideología como bases de la acción colectiva (Seoane, Taddei y Algranati, 2010).

Similarmente a las anteriores líneas de estudio, para las teorías de los “nuevos movimientos sociales” las transformaciones económicas y sociales que se produjeron después de la segunda guerra mundial mostraron las limitaciones de pensar el cambio social sólo desde el concepto de clase social o la dicotomía capital-trabajo. Por ejemplo, el acceso generalizado de la población a la educación o la incorporación de la mujer en el mundo del trabajo generó cambios profundos en las posibilidades estructurales del conflicto. Asimismo, criterios de estratificación social como el género no están basados en el control de los recursos económicos (Blanco, 1994). Un segundo límite que ponen de manifiesto estas teorías, es que la reducción del análisis del conflicto social al desarrollo de las fuerzas productivas y a la dinámica de las relaciones de clase con el movimiento obrero a la vanguardia de los cambios sociales, no es posible frente a la heterogeneidad de la base social de los movimientos sociales emergentes (Touraine, 1991). Según Rueda (2003), esta línea de estudios se diferencia de las anteriormente mencionadas, por decantar su análisis hacia otras lógicas de acción basadas en la política, la cultura y la ideología, así como la etnicidad, la sexualidad o el género como bases de la acción colectiva.

Rueda (2003) identifica temas comunes que resaltan más en estas teorías que en las anteriormente mencionadas. Un primer tema común, es la idea de que los nuevos movimientos sociales son respuestas a un sistema político, económico y social que se define como de mercado capitalista, como parte de un estado burocrático, con relaciones “cientificadas” y de racionalidad instrumental. Los nuevos movimientos sociales proponen una alternativa a esos rasgos de la sociedad moderna y posmoderna. Un segundo tema, está relacionado con la “difusa” base social de los nuevos movimientos sociales como la raza, la orientación sexual, la etnicidad, el género, etc. Otro punto en relación a este tema, es que las bases sociales estarían articuladas en el consenso ideológico y las creencias del movimiento en pos de la

sociedad a la que aspiran construir. Como tercer tema, la capacidad de los nuevos movimientos sociales de construir una identidad colectiva que defina la pertenencia de los actores a un proyecto social compartido. En cuarto lugar, la politización de la vida cotidiana. Aspectos que antes eran propios de la esfera privada, ahora están politizados, la vida cotidiana se transforma en el eje de la acción política y los nuevos movimientos sociales se consolidan como representantes de la politización sistemática de la vida social. Un quinto tema, es que los nuevos movimientos sociales no buscan acumular poder o ganancias económicas, sino que están inclinados a buscar autonomía y democratización por fuera de las formas tradicionales de control social y de captación por parte del sistema político de partidos. Un sexto punto, es el papel de las formas culturales y simbólicas de resistencia. Este énfasis cultural de los nuevos movimientos sociales se constituye en una nueva estrategia para organizar las relaciones sociales como un potente desafío para los sistemas socialmente dominantes. El último punto, es la organización descentralizada, igualitaria y participativa de los nuevos movimientos sociales. La organización no sólo es una herramienta estratégica, sino que además es una expresión simbólica de los valores del movimiento y de las identidades de sus miembros.

La ventaja de esta perspectiva radica en su intento por identificar los lazos entre las nuevas estructuras sociales y las nuevas formas de acción colectiva. De esta manera, se propone recuperar y revalorizar la importancia del conflicto como uno de los elementos centrales de los movimientos sociales; trata de capturar los elementos más innovadores de los movimientos sociales que ya no se pueden definir solamente en relación con el sistema de producción, y confiere mayor importancia al actor (Rueda, 2003). Sin embargo, como señalan Rueda (2003) y Melucci (1994) la dificultad que presenta esta línea de investigación se encuentra en saber cuál es la “novedad” de los nuevos movimientos sociales, puesto que no hay acuerdo entre los trabajos incluidos en esta perspectiva. En este sentido, Melucci (1994) señala que la crítica a la escuela de los nuevos movimientos sociales se centra en su debilidad para determinar qué es lo “nuevo” de la acción colectiva contemporánea, porque muchas de las características de las formas de acción de los nuevos movimientos sociales aparecían también en anteriores periodos históricos.

Para Seoane, Taddei y Algranati (2010) la escuela de los nuevos movimientos sociales tuvo gran aceptación e influencia en los estudios académicos latinoamericanos sobre la protesta social y la acción colectiva de los movimientos sociales urbanos, campesinos e indígenas, a partir de los '80 con las “transiciones

democráticas” y el reinicio del nuevo ciclo de conflictos y movilizaciones. Una década más tarde bajo la hegemonía neoliberal:

“Frente a un pensamiento crítico que se encontraba aún en una situación defensiva y que había sido intensamente cuestionado y marginado bajo el imperio del neoliberalismo, la ENMS (escuela de los nuevos movimientos sociales) parecía ofrecer un marco conceptual de tradición europea aparentemente capaz de dar cuenta de los significativos movimientos sociales que emergían en el escenario regional en confrontación con las políticas neoliberales y que parecían inscribirse en las fronteras de la relación capital-trabajo –por lo menos, tal como la misma había cristalizado bajo el capitalismo de posguerra– distinguiéndose, en muchos casos, por basar su propia constitución en la delimitación de marcos identitarios comunes”

(Seoane, Taddei y Algranati, 2010: 12).

Nuestro estudio recupera las contribuciones de las teorías de la escuela de los nuevos movimientos sociales para comprender la tensión entre lo social, lo cultural y lo político en la construcción de un proyecto contra-hegemónico en un movimiento social que se propone modificar la opresión que sufren los sectores populares. En particular, recuperamos de esta línea de estudios su aporte a identificar los lazos de articulación entre las nuevas estructuras sociales y las nuevas formas de acción colectiva. Estas teorías enfatizan en la reconstrucción de los procesos culturales y simbólicos de resistencia, la construcción de una identidad colectiva y de una organización horizontal y participativa; como parte en la conformación de un proyecto que busca potenciar la autonomía y democratización de las relaciones sociales de las clases subalternas como un potente desafío para los sistemas socialmente dominantes.

Centrándonos en los aportes de autores (Seoane, Taddei y Algranati, 2010; Zibechi, 2003 y 2007; Thwaites Rey, 2004; Svampa, 2008 y 2010) que se nutren de los conceptos y dialogan con la línea de investigación de la escuela de los nuevos movimientos sociales, es posible identificar una serie de características comunes que motorizan las luchas de los nuevos movimientos sociales en la región en las últimas décadas. Esta descripción de las formas de acción colectiva es el modo en como vamos a enfocar y abordar la configuración del proyecto que impulsan los nuevos movimientos sociales, y en particular en el caso objeto de estudio propuesto en esta Tesis.

Una primera característica, es *la dinámica de apropiación social del territorio* (Seoane, Taddei y Algranati, 2010). Denominada por Zibechi (2003 y 2007) como

“*nueva territorialización*”, la práctica colectiva que determina la acción de muchos de los movimientos sociales está definida por la tendencia a la reapropiación comunitaria del espacio de vida. Esta se concreta por las luchas signadas por la ocupación de un espacio o territorio (las ocupaciones de tierras, rutas, viviendas, pueblos o ciudades) y la expansión de las experiencias de autogestión productiva o la resolución colectiva de necesidades sociales. Para Svampa (2008 y 2010) lo central de este *anclaje territorial* de los movimientos sociales es que el territorio es significado en un doble sentido, por un lado aparece como espacio de resistencia, y por el otro como lugar de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales. Al decir de la autora:

“Esta dimensión “material” (...) aparece como uno de los rasgos constitutivos de los movimientos sociales en América Latina, tanto de los movimientos campesinos, muchos de ellos de corte étnico, como de los movimientos urbanos, que asocian su lucha a la defensa de la tierra y/o a la satisfacción de las necesidades básicas (...) los movimientos sociales latinoamericanos se van constituyendo entonces como movimientos territoriales, caracterizados por lenguajes de valoración específicos respecto de la territorialidad que enfatizan la defensa y la promoción de la vida y la diversidad”

(Svampa, 2008: 77-78).

La apropiación social del territorio se convierte en una estrategia de los sectores populares frente a la desterritorialización de la fábrica y la hacienda, y a la reformulación por parte del capital de las viejas formas de dominación. El territorio es concebido como el espacio en el cual se construye una organización social, donde los sujetos se instituyen, creando su espacio, al apropiárselo material y simbólicamente.

Otra de las características vinculada con la anterior, es la búsqueda de *autonomía*. Seoane, Taddei y Algranati (2010) dicen que las prácticas de los movimientos sociales plantean una renovación profunda de la noción de autonomía como una característica del debate y la práctica emancipadora que constituye su accionar. Según Svampa (2008 y 2010) la demanda de autonomía atraviesa desde los pequeños colectivos culturales hasta las grandes estructuras territoriales u organizaciones de masa, y aparece no sólo como un eje organizativo, sino que además como un planteo estratégico en la creación de “mundos alternativos”.

Para analizar la extensión y alcance de la autonomía, Thwaites Rey (2004) propone tres dimensiones para su análisis: la autonomía frente al capital, la autonomía con relación al Estado y la autonomía con relación a los partidos políticos.

La autonomía en relación al capital, remite a la capacidad de gestionar la producción de manera autónoma del capital, ya sea en el lugar de trabajo, y en sentido amplio como clase. Esta forma de autonomía con independencia del capital como instancia de mediación entre el sujeto y la producción, conlleva la idea de autogestión de los trabajadores, es decir, en su capacidad de hacerse cargo de la producción sin la presencia del patrón. La autonomía en relación al Estado hace referencia a la organización de las clases populares de manera independiente de las estructurales estatales dominantes. La autonomía respecto de los partidos políticos parte de la idea de rechazar la mediación de los partidos políticos, y apuesta a la autoorganización de las clases populares como forma de representación de sus intereses y de construcción de una cultura política basada en nuevos valores y prácticas opuestas a las difundidas por el modelo neoliberal (Gluz, 2007b; Gluz, Burgos y Karonlinsky, 2008 y 2008b).

Una tercera característica enarbolada por muchos de los movimientos sociales es *la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad*. Según Zibechi, (2003 y 2007) juega un papel importante en los movimientos sociales la política de afirmar las diferencias étnicas y de género, como un aspecto que cobra cada vez mayor relevancia.

Una cuarta característica, es la capacidad de los movimientos sociales de coordinación y organización en el plano regional o internacional y que dio vida al llamado “movimiento altermundista” en oposición a la globalización neoliberal. Según Seoane, Taddei y Algranati (2010) estas experiencias entre diversos movimientos y organizaciones sociales fueron consideradas como la expresión de un “nuevo internacionalismo” en referencia a la recuperación de pasadas tradiciones de solidaridad y articulación socio-política a nivel mundial que se había materializado anteriormente en la bautizada y sucesivas Internacionales desde fines del siglo XIX.

Una quinta característica, es la *acción directa* no convencional y disruptiva como herramienta de lucha generalizada. Para Svampa (2008 y 2010) la acción directa está marcada por la crisis y el agotamiento de las mediaciones institucionales (sindicatos y partidos políticos) como por la gran asimetría de fuerzas entre grupos sociales. La acción directa no institucional aparece como la única herramienta de los desprotegidos y desposeídos para hacer frente a los que tienen poder. Sin embargo, la autora citada señala que más allá de la fuerza interpelante de la acción directa y su capacidad destituyente, no siempre desemboca en una acción instituyente.

Una última característica, es la capacidad de los movimientos sociales de formar a sus propios intelectuales. Por un lado, sostiene Zibechi (2003) que frente al desentendimiento de los estados de la formación, los movimientos sociales están tomando en sus manos la educación y la formación de sus dirigentes, por otro lado la educación se constituye en un aspecto esencial de su vida cotidiana no sólo frente a la incapacidad del Estado de brindar una educación de calidad a los ciudadanos, sino que además como parte de la construcción de un nuevo mundo. Sobre este punto profundizamos más adelante.

Recapitulando lo hasta aquí expuesto, la Tesis retoma los análisis de los estudios de la perspectiva de la escuela de los nuevos movimientos sociales sobre el estudio del papel de los movimientos sociales. Esto nos permite comprender los sentidos y fundamentos de la acción colectiva de estos nuevos actores sociales como parte de una construcción socio-histórica colectiva compuesta por sectores sociales que comparten la desprotección, la opresión y la dominación. En tal sentido, la apelación al concepto de nuevos movimientos sociales se utiliza para dar cuenta de la emergencia de formas de acción colectiva novedosas que no son homogéneas ni estáticas como eran caracterizados los “viejos” movimientos sociales de principios del siglo XX que reducían la lucha social a la dicotomía capital-trabajo. Esta conceptualización nos habilita a mirar a los sujetos de la acción social colectiva desde una visión no esencialista y sus actuaciones desde diversas posibilidades de sujeto, en diálogo y articulación con la dinámica del concepto de hegemonía que trabajamos en capítulos anteriores.

2. Los movimientos sociales en Argentina

Los movimientos sociales surgen producto de la profunda crisis social y económica que sacudió el país a partir de las políticas reformistas neoliberales que se iniciaron con el gobierno militar que se instauró en el año 1976, que modificaron la estructura económica, el orden social y el rol y las funciones del Estado. Uno de los instrumentos elegidos para llevar a cabo las reformas fue un profundo ajuste estructural que incrementó la desocupación, la precarización laboral y la pobreza a niveles nunca antes experimentados; que afectó particularmente las condiciones de existencia de los sectores populares.

Para Pucciarelli (2001) con el retorno a la democracia en la década del '80 se logró cierta estabilidad política y económica, sin embargo las profundas reformas estructurales lejos de revertirse se agudizaron mediante la aceptación y legitimación por medio del consenso electoral. Torres (2003) dice que los procedimientos políticos de la democracia lograron superar la etapa de transición, pero a costa de la erosión de los modos de representación de intereses y los antiguos pactos de representación que afectaron la articulación entre los partidos políticos y las identidades sociales colectivas. La incapacidad de los partidos políticos de canalizar las demandas de los sectores subalternos y la pérdida de credibilidad de los sindicatos frente al aumento exacerbado de la desocupación generó una "crisis de representación" (Torres, 2003).

La expansión del sistema político se desarrolló en la medida en que se iba consolidando un fuerte proceso de exclusión social de los sectores populares, por lo que el sistema político se convirtió "*en un estratégico instrumento de producción del proceso de declinación económica, decadencia social y descomposición institucional que ha venido sufriendo el país durante los últimos 25 años*" (Pucciarelli, 2001: 2). Frente a este contexto de empobrecimiento y de descolectivización de los sectores populares nacieron los movimientos sociales, cuyos ejes principales serán la acción directa (el corte de ruta o piquete), el trabajo comunitario en los barrios (la acción territorial) y la democracia asamblearia (Svampa, 2008 y 2010).

Varios trabajos (Bidaseca, 2004; Svampa y Pereyra, 2004; Svampa 2004 y 2008b y Pacheco, 2010) coinciden en señalar la "pueblada" en las localidades de Cutral-Có/Plaza Huincul en la provincia de Neuquén, como el puntapié inicial de la respuesta popular masiva al modelo hegemónico. El levantamiento popular en contra de la política de ajuste estructural que incluyó la privatización de la empresa petrolera nacional YPF y el despido masivo de sus trabajadores, constituyó un nuevo modo de protesta social: piquete. La pueblada en Neuquén, de la que participó todo un pueblo (20.000 personas) hizo visible la irrupción de las masas populares en la escena social en busca de soluciones urgentes para sus necesidades más elementales (Pacheco, 2010). El ciclo de protestas que allí se inició pronto se extendió hacia el norte del país, a las localidades de Tartagal/General Mosconi en Salta y Libertador General San Martín en Jujuy, expresó los nuevos repertorios de acción y marcos culturales, como también prácticas organizativas novedosas (Bidaseca, 2004).

Como muestran Bidaseca (2004) y Pacheco (2010), las puebladas y piquetes en el sur y norte del país, marcaron el inicio de diversas organizaciones y movimientos

sociales en el medio urbano como: FTV (Federación de Tierras y Vivienda), CCC (Corriente Clasista y Combativa), Movimiento de trabajadores Teresa Rodríguez, Coordinadora Aníbal Verón, MTD (Movimiento de Trabajadores Desocupados) y decenas de otras organizaciones surgieron durante los cortes de ruta como Red de Barrios (en Buenos Aires), Comisión de Desocupados (Salta), Frente Barrial Solidario (Jujuy), entre otros.

El punto máximo de expresión de la crisis social estalló en diciembre del año 2001⁷, donde muchos de los movimientos sociales cobraron mayor visibilidad en la escena pública al lograr articular los reclamos y protestas de amplios sectores de la sociedad con episodios de movilizaciones y protestas en todo el país (Campione y Beatriz, 2006 y Massetti, 2009).

La llegada al gobierno de Néstor Kirchner en el año 2003, modificó el escenario de lucha de los movimientos sociales. Ya en sus primeros meses, logró recuperar algunas de las consignas y demandas que las jornadas de diciembre habían instalado como un cambio de rumbo en lo que atañe a la relación con los organismos multilaterales de crédito, una política progresiva en el ámbito de los derechos humanos, cambios en la corte suprema, etc. (Svampa y Pereyra, 2005; y Cortés, 2007). El periodo post 2003 se caracterizó por la mutación del ciclo de protesta y movilización, así como el desarrollo de una estrategia de intervención de la acción política del Estado frente a las organizaciones sociales.

Lo novedoso del proyecto político de Kirchner aparece ligado a su permeabilidad respecto de los reclamos sociales. Así, comenzó una política de acercamiento con distintas corrientes que polarizó a las organizaciones sociales: de un lado quedaron los movimientos sociales opositores y del otro los que se acercaron de forma entusiasta a apoyar al nuevo gobierno que institucionalizó diversos mecanismos de negociación a partir de distribución de planes sociales y ayuda alimentaria y, posteriormente, con herramientas y subsidios para los proyectos productivos; pero sobre la base de entendimiento político y lealtades y ya no sobre la base de la protesta (Torres, 2004; Palomino, 2005; Massetti, 2006; Montero, 2007 y Svampa, 2004 y 2008b).

⁷ Representó el punto de máxima tensión y conflictividad derivadas de la crisis política y económica consecuencia de la implementación de las políticas neoliberales, donde murieron personas a causa de la represión policial.

Aunque coincidente con la crítica al modelo social impuesto por el neoliberalismo, en el medio rural, las luchas de los movimientos campesinos tuvieron como particularidad la disputa en torno a la posesión de la tierra (situación que abarcó también a los urbanos) y el uso de los recursos naturales más que el desempleo que fue uno de los condicionantes centrales del movimiento piquetero:

“... se enmarca en la globalización y el predominio del capital financiero: surge un nuevo régimen de acumulación para el agro y el sistema agroalimentario en su conjunto en el que opera la lógica de los agronegocios. Estas grandes empresas transnacionales o transnacionalizadas van definiendo cada vez más aspectos esenciales de la política agropecuaria”

(Teubal, 2008: 5).

Este proceso se profundizó en los '90 cuando, las empresas transnacionales de la mano de grandes capitales se apoderaron del control de sectores estratégicos del sistema agroalimentario concentrando *“la provisión de semillas e insumos, la compra de tierras en algunas regiones, el control del procesamiento industrial (la industria alimenticia) y la comercialización de la producción, tanto para el mercado interno (super e hipermercados) como para la exportación”* (Teubal, 2008: 5). De esta manera, las grandes empresas agroindustriales instauran un nuevo sistema de acumulación para el agro y el sistema agroalimentario argentino (Giarracca, 2001 y 2006). Dentro de este nuevo modelo de acumulación de riqueza, a nuestro país, las grandes empresas transnacionales y capitales extranjeros le asignaron un lugar central como país productor y exportador de soja, en detrimento de otras semillas tradicionales como el maíz.

Así, la creciente sojización permitió el surgimiento de los pools de siembra monopolizados por grandes exportadoras aceiteras y cerealeras que concentran los medios de producción (Giarracca, 2010 y 2006b). Estos pools de siembra bajo el eslogan de la “revolución verde”, incorporaron nuevas tecnologías asociadas a la semilla transgénica de la soja, agroquímicos como el glifosato para acelerar la producción de la soja y nuevas maquinarias que reemplazan la mano de obra, acelerando el proceso de:

“Concentración, extranjerización e integración vertical al interior de los complejos que integran el sistema agroalimentario de nuestro país, redefiniéndose las características y la naturaleza de las relaciones de poder al interior del mismo, así como su perfil tecnológico. Con el aumento de la integración vertical, crecen la agricultura de contrato y otras formas de

articulación agroindustrial, adquiriendo mayor poder las grandes empresas extra-agrarias con respecto a los medianos y pequeños productores agropecuarios y campesinos, quienes tendieron a perder significativamente su autonomía de decisión y/o fueron expulsados masivamente del sector”

(Giarracca y Teubal, 2006: 79).

Según Giarracca (2008 y 2008b) este modelo derivó en el “arrinconamiento de la producción familiar” impulsado por la expansión de la producción de la soja, a través de: por un lado el creciente endeudamiento de los pequeños y medianos productores quienes para poder competir con las grandes empresas transnacionales debieron solicitar préstamos para la compra de agroquímicos y nuevas maquinarias terminando en la quiebra y remate de sus tierras; por otro lado, el avance sobre montes y territorios ocupados por nativos y campesinos para el desmonte y la tala indiscriminada que permitiera la expansión de la producción de la soja, sin respetar la Ley de Prescripción Veinteañal⁸ de la tierra.

Esto acrecentó las situaciones de conflicto y lucha por la tenencia de la tierra que involucra a:

“Comunidades campesinas o indígenas, Pueblos Originarios, grupos de pequeños productores, colonos, agricultores familiares, y cuyo objeto en disputa sea la propiedad de la tierra, el acceso a fuentes de agua, los accesos o caminos a áreas de pastura o producción, la explotación de riquezas del subsuelo (gas, agua, petróleo, minerales, etc.), el desmonte o la tala de flora nativa, la contaminación por aplicación de paquetes tecnológicos (pulverizaciones con agroquímicos, procesamiento y venteo de productos e insumos agrícolas, afectación de napas por manejo concentrado de efluentes en agricultura o pecuaria, etc.) provenientes del sector industrial, autonomía local en materia de jurisdicción político-administrativa (tributación, justicia, mecanismos de elección de autoridades, etc.)” (Domínguez y Sabatino, 2008: 39).

Según muestran Giarracca y Teubal (2006), las reacciones a estas transformaciones fueron diversas. Entre las “estrategias de adaptación” desarrolladas por los pequeños y medianos productores, se encuentran la “pluriactividad familiar” promovida por familias que combinan la producción agrícola con otras actividades informales o transitorias que complementan el ingreso de la economía. Otra es la

⁸ Establece que si una persona permaneció 20 años en posesión de una tierra, esta por derecho natural le pertenece. Para esto, se requiere realizar un trámite legalizando el título de propiedad. Dicho trámite resulta ser largo y costoso al que los campesinos e indígenas, supuestos beneficiarios, no pueden acceder (Michi, 2008 y 2010; Domínguez, 2008 y Barbetta, 2009).

creación de “pools de siembra” que consiste en la unión de pequeños y medianos productores para la compra de insumos y tecnologías que permitan aumentar la rentabilidad y competir con las grandes empresas. Sin embargo, esta segunda estrategia encontró límites cuando los grupos de inversión de las grandes empresas transnacionales empezaron a absorber a los “pools de siembra” para eliminar la competencia y concentrar la producción. Así, un gran número de pequeños y medianos agricultores pasaron a ser pequeños rentistas de los grandes fondos de inversión de las empresas transnacionales. Por último, la organización de las comunidades campesinas en movimientos sociales que buscan generar “espacios de democratización” ante el avance del modelo agroindustrial y el consecuente avasallamiento de los derechos sociales. Los campesinos se organizan con el fin de generar espacios políticos y culturales, así como proyectos y emprendimientos económicos y productivos por fuera del sistema de producción agroindustrial. Esta estrategia se enmarca en las luchas que despliegan las comunidades campesinas por recuperar sus tierras y territorios, defender su forma de vida y por transformar las relaciones de dominación en el sistema capitalista. En este contexto se constituyen diversos movimientos campesinos que luchan por crear espacios de comercialización más justos y equitativos, combatir la pobreza, el hambre, el desempleo, y para reclamar por derechos tales como la soberanía alimentaria, el acceso a la tierra, salud y educación; respeto por su cultura y saberes.

Tal es el caso del MO.CA.FOR. (Movimiento Campesino de Formosa) producto de la ruptura del MAF (Movimiento Agraria Formoseño), el MCC (Movimiento Campesino de Córdoba), la UST (Unión de Trabajadores Sin Tierra) de Mendoza, el MO.CA.SA. (Movimiento Campesino de Salta), el MO.CA.JU. (Movimiento Campesino de Jujuy) el MNCI (Movimiento Nacional Campesino Indígena) que nuclea a campesinos de 7 provincias, el MAM (Movimiento Agrario de Misiones), entre otros.

3. Estudios sobre movimientos sociales y educación en Argentina

Como sostiene Zibechi (2005 y 2007) un elemento distintivo de los nuevos movimientos sociales en la región es que están tomando como una cuestión central en la construcción de su proyecto social la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran. La responsabilización de la educación en los movimientos sociales surge en principio como una respuesta a la retirada del Estado

del cumplimiento de sus tareas sociales. La educación -juntamente con la salud, la alimentación, el empleo, la vivienda y otras cuestiones asociadas a la supervivencia de los sectores populares- se fueron degradando con la implementación de las políticas neoliberales, y las tareas que antes eran patrimonio del Estado ahora son consideradas por los movimientos sociales como aspectos claves no sólo para la supervivencia, sino que además como parte del proceso contra-hegemónico que impulsan.

Siguiendo a Zibechi (2005 y 2007) la educación en los movimientos sociales presenta dos dimensiones: por un lado, como forma de construcción de los movimientos al transformarse en un aspecto esencial de la vida cotidiana, por otro lado los movimientos están fundando en sus propios territorios espacios educativos en los que de forma autónoma determinan cómo funciona la escuela. En particular, la segunda dimensión pone en cuestión el histórico monopolio del Estado sobre uno de los núcleos claves de la reproducción social. Los movimientos sociales luchan no sólo por el acceso a la educación, sino que también por la difusión de valores y actitudes divergentes a las promulgadas por el modelo neoliberal. En este sentido, cuestionan la supuesta neutralidad de la escuela en una de sus principales funciones que es la transmisión de normas, valores y categorías de pensamiento (Gluz, 2010 y 2012).

La dimensión político-pedagógica constituye uno de los aspectos menos analizados de los movimientos sociales y de reciente desarrollo, siendo una dimensión importante de los mismos. La mayoría de las investigaciones que abordan su accionar profundizan las estrategias desarrolladas en respuesta al desempleo y la pobreza (Baraldo, 2009 y 2009b). La literatura centra su análisis en el carácter político de las prácticas sociales y productivas que construyen, y la acción colectiva que despliegan en contra de las estructuras de dominación social.

Es posible dar cuenta de distintas líneas de investigaciones que estudian proyectos educativos en movimientos sociales y su aporte a otro modo de concebir los procesos de producción y reproducción cultural. Los trabajos coinciden en marcar que es a partir de la crisis social, económica y educativa que experimentó la Argentina a finales del siglo XX y principios del siglo XXI (especialmente a partir del 2001), que empezaron a surgir proyectos educativos con formato escolar impulsados por movimientos sociales, más allá de concebir a estas organizaciones en sí mismas como movimientos pedagógicos en sentido amplio.

Estas experiencias se proponen, por un lado garantizar el derecho a la educación a partir de un proyecto basado en la cultura y saberes populares, por otro lado constituirse en ámbitos de formación política para transformar las relaciones de dominación. En la provincia de Buenos Aires, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el interior del país proliferan los Bachilleratos Populares de educación media para jóvenes y adultos creados por movimientos sociales, empresas recuperadas y sindicatos; muchos de ellos en articulación con la Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) compuesta por graduados y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires.

Desde una línea de análisis (Elisalde y Ampudia⁹; 2003, 2006, 2008, 2008b y 2010) las experiencias educativas de los Bachilleratos Populares han sido definidas como proyectos que surgen desde las propias necesidades de los movimientos sociales. Estas investigaciones sostienen que lo educativo tiene una fuerte vinculación con el objetivo político de transformación social y trabajo en los barrios de dichos movimientos. Desde esta perspectiva, la pertinencia del concepto de educación popular pone de manifiesto que los movimientos sociales conciben a los Bachilleratos Populares como un lugar donde conviven y se articulan los saberes académicos y populares, científicos y de resistencia; como parte de la praxis social y política que se construye. Desde este enfoque, los Bachilleratos Populares son representados como iniciativas populares autogestionadas, diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y los movimientos sociales. En definitiva, estos estudios permiten comprender estas experiencias educativas como organizaciones sociales que discuten con los saberes instituidos y como un proyecto que busca alternativizar a la escuela pública y estatal; así como cuestionar e interpelar el carácter regresivo de las políticas públicas orientadas a los sectores populares.

En sus trabajos sobre los Bachilleratos Populares Gluz (2006, 2007b, 2010, 2010b, 2011 y 2012) analiza la relación entre educación y subjetividad a partir del análisis de la construcción de lo público educativo tanto al interior de las experiencias como en su disputa hacia la esfera pública-estatal burguesa, y el modo cómo contribuyen a la construcción de una subjetividad emancipada. Un punto central de esta línea de trabajos que presenta ventajas interpretativas para nuestro estudio, es que identifica en la práctica de los Bachilleratos Populares tres elementos: la crítica del carácter universal de la escuela oficial; la crítica a la alienación en el proceso de producción de la escolarización y la crítica a la legitimación meritocrática del privilegio

⁹ Investigadores de la UBA e integrantes de la CEIP.

social. Esto demuestra que los Bachilleratos Populares surgen en clara confrontación con la escuela oficial tradicional y su contribución a la subalternidad. Desde este enfoque, los Bachilleratos Populares son considerados experiencias educativas que están integradas a la vida cotidiana del movimiento social y se proponen brindar una educación integral que articula la escuela y la comunidad, lo manual y lo intelectual para formar sujetos críticos capaces de transformar la realidad.

Otros estudios (Guelman, 2008 y 2010; Palomino, 2004 y 2004b) analizan la formación para el trabajo en movimientos sociales. Los trabajos destacan que la formación laboral adquiere otro sentido, en tanto que se forma no para la inserción al mercado de trabajo capitalista como sujeto asalariado bajo relaciones de explotación, sino que la formación es esencialmente política; en tanto que la premisa es formar para romper con la subordinación del obrero al capital. En esta línea los trabajos de Guelman (2008 y 2010) hacen foco en el análisis de la relación educación-trabajo en el estudio de la capacitación laboral en empresas recuperadas integradas o articuladas con movimientos sociales, y la diferencia que hay con la capacitación laboral en empresas que busca formar para la flexibilidad, las competencias y la empleabilidad. Lejos de ello, son propuestas en las que se ponen en juego los saberes previos de los trabajadores y los integrantes de la organización. Los trabajos de Palomino (2003 y 2004b) constituyen otro intento por abordar la relación educación-trabajo en los movimientos sociales. Un rasgo común de los movimientos sociales es el desarrollo de emprendimientos autogestionados como un eje de implantación territorial que en sus inicios surge como respuesta a la crisis social, pero que con el tiempo se convierten en ámbitos que se proponen sostener un desarrollo económico alternativo al capitalista. Como señala el autor, los proyectos productivos de los movimientos sociales se diferencian del modelo capitalista, porque intenta construir un espacio público donde el trabajo no se intercambia solamente por una retribución monetaria; sino que el trabajo se constituye en una dimensión política que fomenta la creación de lazos sociales que se encuentran en la base de la organización de los movimientos sociales. La pertinencia del concepto de economía social en estos estudios muestra cómo los movimientos sociales logran integrar el aprendizaje y el trabajo, la teoría y la práctica en una praxis, por otro lado en esa misma praxis aspectos educativos, laborales y políticos que transparentan y explicitan el carácter político de lo educativo. En definitiva, pone de manifiesto en los movimientos sociales la politización de la esfera de la reproducción social, al convertirse el trabajo en una dimensión política de transformación en la esfera productiva. Aunque desde esta visión se analice el lugar político de la educación en la formación para el trabajo en los movimientos sociales, es

posible reconocer que este tipo de trabajos presenta límites analíticos para nuestro objeto de estudio, ya que no ponen el foco en la comprensión de la configuración y dinámica interna de proyectos educativos en movimientos sociales.

Por último, mencionamos la línea de trabajos de Michi y su equipo (Michi, 2008 y 2010; Michi, *Et. Al.*, 2007, 2009 y 2010), que ponen énfasis en los procesos de producción y reproducción cultural en los Bachilleratos Populares y en las experiencias educativas del MOCASE/VC. La pertinencia de esta línea de estudios radica en que dentro del vasto campo académico de los movimientos sociales se profundiza en una aproximación a los movimientos populares (que articulan en su base social lo popular) campesinos territorializados. En segundo lugar, la elección del materialismo cultural como marco teórico a partir de las categorías de clase, conciencia y experiencia de Thompson; determinación, cultura y autonomía relativa de Williams; cultura popular de Hall; y hegemonía, sentido común, núcleo de buen sentido y nueva cultura de Gramsci. Por último, al interior de los debates referidos al campo educativo, se recurre a las pedagogías críticas.

Esta línea de investigación presenta ventajas interpretativas al analizar la forma de “recreación de la vida campesina en el territorio”. En este sentido, los trabajos argumentan que los movimientos populares proponen un modelo de desarrollo alternativo al hegemónico interviniendo en un proceso contradictorio de creación de formas de producción no capitalistas y reproducción dentro del capitalismo, en una relación de permanente tensión entre la hegemonía y las prácticas y los significados que se oponen a ella. En segundo lugar, en las experiencias de lucha y resistencia de los movimientos populares campesinos se articulan elementos de continuidad de su vida anterior con componentes residuales de la cultura popular contenidos en los “núcleos de buen sentido” de los sujetos. En tercer lugar, es el colectivo, a través de sus mecanismos de transmisión el que contribuye a reproducir y recrear las prácticas significadas de esa confrontación. Por último, que lo educativo excede por mucho lo institucional y cubre el más amplio espacio de lo propiamente cultural. En este sentido, la educación y la escuela se constituye al mismo tiempo como espacio de reproducción y de resistencia, en el cual los sujetos se apropian de una experiencia haciéndola propia.

Lo central de estos aportes para el trabajo que nos ocupa es la importancia que asume la educación como lugar en la disputa social en los movimientos sociales, que nos permitirá comprender cómo se materializa el proyecto político-educativo en

prácticas escolares en la propuesta educativa de la Escuela de Agroecología. En este sentido, recuperamos los aportes de los trabajos de Michi y su equipo sobre la “recreación de la vida campesina en el territorio” y de la línea de investigación (Gluz, 2009 y 2011; Gluz, *Et. Al.*; 2008 y 2008b; Gluz y Burgos, 2011; y Burgos; 2010, 2011 y 2011b) a la que adscribe nuestra Tesis vinculada con el estudio de las experiencias educativas como espacios sociales de gestación de prácticas de estudio y relación social tendientes a una autonomía colectiva en confrontación con la subalternidad que ha caracterizado la experiencia escolar de los sectores populares en instituciones oficiales.

El propósito es comprender qué sentido adquiere un proyecto educativo sistemático y alternativo a la escuela oficial en el marco de las luchas más globales del movimiento, con qué elementos de la escuela oficial confrontan y cómo los partícipes resignifican sus trayectorias previas.

Capítulo 3

Movimientos de resistencia en el ámbito rural: el caso del MOCASE/VC

1. El origen del MOCASE/VC

El propósito de este apartado es presentar los aspectos que conforman la génesis del modelo actual de producción agroindustrial y modernización excluyente en la provincia de Santiago del Estero, para conocer la especificidad que adopta y el entramado social, cultural y económico que constituye el contexto y la condiciones sociales de emergencia de la experiencia de las comunidades que integran el MOCASE/VC.

Para esto, es central mencionar que la provincia de Santiago del Estero tiene una larga trayectoria en materia de conflictos entre campesinos y terratenientes nacionales e internacionales, por el saqueo de tierras y destrucción de la naturaleza. El surgimiento del MOCASE/VC se enmarca en el derrotero de este proceso histórico que se inicia a finales del siglo XIX y principios del XX con la instauración del modelo productivo agroexportador a partir del saqueo de tierras a los campesinos y la concentración del capital por parte de grandes terratenientes nacionales y extranjeros.

Hacia 1880 Argentina abandona su fisonomía criolla y de gran aldea, y se convierte en un país agropecuario, moderno y receptor de capitales extranjeros y de la inmigración masiva que aporta la mano de obra barata necesaria para el proceso de cambio. Sobre estas bases se conforma el mercado nacional a partir de una alianza entre los importadores, exportadores, ganaderos porteños y las oligarquías provinciales, al tiempo que se inserta en el mercado internacional como proveedor de materias primas agropecuarias (Barbetta, 2009). Santiago del Estero, por sus tierras y recursos naturales, fue elegida por los grandes terratenientes como una de las preferidas.

Alfaro (2000) dice que a finales del siglo XIX Santiago del Estero, en pleno auge del modelo agroexportador, se transformó en una de las provincias donde *“grandes empresas dedicadas a la explotación de la madera amasaron fabulosas ganancias a costa de la reducción a la servidumbre de la mano de obra nativa, el avasallamiento de sus costumbres y la degradación del monte”* (Alfaro, 2000). La provincia prontamente se convirtió en una de las predilectas por los grandes terratenientes nacionales que adquirían títulos de propiedad de cuantiosas proporciones de territorios pertenecientes a los campesinos santiagueños con el propósito de expandir la frontera agropecuaria en la provincia y extender el negocio de la madera para exportar a Europa.

Algunos autores denominan este proceso de despojo, expropiación y explotación de las tierras y la fuerza de trabajo de los campesinos como de *“exclusión silenciosa”* (Alfaro, 1996; Estévez, 2004; Barbetta, 2006), ya que la expropiación ilegal de tierras contó con la complicidad del sistema jurídico y político de la provincia; que sumado a la falta de articulación y escasa resistencia por parte de los campesinos conformó la primera gran expropiación de tierras campesinas.

Tal como afirman Agosto, Cafardo y Calí (2004) a principios del siglo XX la provincia adquirió un papel central en la economía de la región, porque los países industrializados encontraron en el Chaco santiagueño un importante proveedor de maderas duras que facilitó la expansión del trazado ferroviario, herramienta fundamental para el crecimiento del comercio y las economías en auge. La explotación intensiva del territorio santiagueño:

“Colocó a Santiago del Estero en un lugar decisivo, hasta ese momento olvidado, de la economía nacional. La explotación forestal intensiva de comienzos del siglo XX hasta la década del 40 y luego las fábricas de tanino, que también abarcaron a los obrajes, fueron los núcleos típicos de una producción organizada en la forma de enclave forestal” (Agosto, Cafardo, Calí; 2004: 10).

Las políticas implementadas por el gobierno santiagueño, favorecieron la radicación de empresas ferroviarias inglesas y francesas mediante la venta de cuatro millones de hectáreas fiscales. Así, se inició la “industria forestal” basada en la explotación del quebracho para la construcción de la red ferroviaria que conectaba a la provincia de Santiago del Estero con las industrias azucareras de la provincia de Tucumán. La naciente “industria forestal” requería de abundante mano de obra, lo cual generó el florecimiento de grandes centros urbanos con luz eléctrica, agua potable, escuelas y hospitales. De esta manera, se propiciaron grandes movimientos migratorios al interior de la provincia y de otras provincias del país, hacia estos nuevos centros urbanos que prometían trabajo con buenos salarios y condiciones de vida digna. Paralelamente, *“este proceso trajo aparejado el comienzo de gran parte de las privatizaciones y entrega de las tierras públicas de la provincia, ya que las mayores reservas forestales se ubicaban en tierras fiscales del este y noroeste del territorio santiagueño, hasta ese momento desocupadas”* (Agosto, Cafardo, Calí; 2004: 12).

Sin embargo, una vez extinguido el quebracho, las empresas decidieron abandonar Santiago del Estero para radicar sus instalaciones en otros puntos del país donde pudieran obtener nuevos recursos. *Pueblos enteros, vías férreas, puertos, viviendas, etc. fueron abandonados y dinamitados por las empresas, para evitar que la población del lugar permaneciera en sus instalaciones* (Agosto, Cafardo, Calí; 2004: 12).

En medio de este panorama signado por la explotación y el vaciamiento de los recursos de esta economía regional y el empobrecimiento de la población; el 21 de

mayo de 1949 asumió la gobernación de la provincia por primera vez Carlos Juárez¹⁰, un dirigente de la Acción Católica de Santiago del Estero, sector que apoyaba al peronismo. Con la asunción de Juárez se profundizó la venta de tierras fiscales a grandes capitales extranjeros para la expropiación de tierras a los campesinos a manos de terratenientes locales allegados al gobernador. El gobernador Juárez se mantendría en el poder hasta el año 2003, dado que:

“A pesar de ser poco influyente en sus orígenes, su habilidad para entretener juegos políticos, intrigas, represión y la utilización del clientelismo como forma de cooptación, lograron su perpetuación a lo largo de cinco gobernaciones (sin contar las gobernaciones de su esposa Nina Aragonés de Juárez), lo que le permitió alcanzar una concentración de poder nunca antes visto en esa provincia”

(Agosto, Cafardo, Calí; 2004: 13).

En la década del '60 el gobierno de Juárez facilitó la venta de tierras fiscales a grandes capitales extranjeros, lo que agudizó en la década del '70 la tendencia a la expropiación de las tierras, producto de su valorización en la provincia de Santiago del Estero por la expansión de la frontera agropecuaria; a causa del periodo favorable que vivió la región pampeana por la introducción de cultivos orientados a la exportación. Además, la producción de soja y poroto, que se realizó hasta la década del '60 en las provincias de Salta y Tucumán, requería ahora de nuevas tierras (Domínguez, 2008 y Barbeta, 2006 y 2009). La incorporación de estos productos sobre las tierras de los campesinos santiagueños:

“Se apoyó en una expansión productiva en la que el excedente generado correspondió a empresas no residentes en la zona y donde la producción, basada en un uso intensivo del capital, no modificó la demanda de mano de obra ni implicó un aumento en los salarios. Así se puede observar un «proceso de modernización agraria» que impactó directamente sobre la posesión campesina. Dicho proceso se concretó sobre la base de la expansión de las fronteras agropecuarias, generando presiones concretas y acciones de desalojo y expulsión”

(Agosto, Cafardo, Calí; 2004: 15).

¹⁰ El juarismo gobernó la provincia de Santiago del Estero hasta el año 2004, cuando el presidente Néstor Kirchner autorizó la Intervención Federal de la provincia, luego de varios actos de violencia y represión contra la protesta de la sociedad santiagueña. El símbolo de dichas protestas se dio en el año 1993 y se denomina el “santiagueñazo” donde la población incendió los tres poderes provinciales y la casa de varios políticos en reclamo de mayor justicia y en contra de la corrupción política.

A comienzos de la década del '80, el escenario agrario y rural de la provincia de Santiago del Estero comenzó a sufrir grandes transformaciones con motivo de la implementación de las políticas económicas neoliberales, mediante:

“La apertura de las fronteras para la importación y exportación de productos agrícolas; la eliminación de los organismos de regulación estatal; y la prioridad dada a los productos de exportación de grandes, medianos agricultores que cuentan con inversiones en tecnología, etc., influyeron para que las agriculturas campesinas y de pequeños productores se hicieran más frágiles o que directamente desaparecieran del escenario rural”

(Barbetta y Lapegna, 2003: 1).

Este proceso de desaparición de las agriculturas campesinas y de pequeños productores contó con la complicidad del gobierno juarista que a través de la instauración de “*mafias de la especulación de tierras, incluyendo terratenientes, jueces, policías, y posiblemente profesionales y políticos*” (Estévez, 2004: 5) propició un escenario caracterizado por la subordinación del campesinado respecto de la dirigencia política y de los grandes capitales; que se expresó en la apropiación de su trabajo y sus tierras. Así, los grandes terratenientes:

“Buscan instigar a los campesinos a abandonar sus tierras, para lo cual le exigen títulos que los campesinos no tienen o tratan de realizar una negociación para dejarles pequeñas e insuficientes porciones de tierra. Para concretar la usurpación, en algunos casos los empresarios recurren a exhibir armas o traer las topadoras, así como a destruir las casas campesinas, a cortar sus alambrados, quemar sus cercos, a fin de doblegar la “resistencia” ejercida legítimamente según las leyes constitucionales y civiles por un sector de la población campesina”

(Estévez, 2004: 5).

El incremento del conflicto por la propiedad de la tierra y la destrucción de los recursos naturales con el desmonte intensivo para la producción de soja para exportación a finales de los '80, constituyen la base para la articulación de la resistencia campesina y posterior surgimiento del MOCASE/VC. Ante la profundización de la exclusión social del campesinado, el MOCASE/CV articula a las comunidades frente a la “exclusión silenciosa” e instala el discurso del derecho respecto de la educación, la producción, la salud, etc. (Alfaro, 2000 y Barbetta, 2009). Desde sus comienzos, asume como central la lucha por la tenencia de la tierra y por transformar las diversas formas de opresión social a las que se ven sometidos (Barbetta, 2009).

La constitución del MOCASE/VC se remonta hacia principios de la década del '80, cuando un grupo de jóvenes curas y seminaristas se internaron en el Chaco Santiagueño y se reunieron con los campesinos a raíz de un problema de tierras en la localidad de Los Jurés, situada a unos 300 kilómetros al este de la capital provincial. A lo largo de la década del '80 se acrecentaron las protestas y movilizaciones campesinas en contra de las grandes empresas nacionales y extranjeras que pretendían apoderarse de sus tierras. Estas movilizaciones estuvieron respaldadas por la Iglesia Católica, cuyo rol fue nuclear a todos los campesinos. A la iniciativa de la Iglesia Católica se sumaron algunas ONGs de promoción y desarrollo rural como INCUPO (Instituto de Cultura Popular) (Barbetta y Lapegna, 2003; Agosto, Cafardo, Calí; 2004, y Barbetta, 2006).

El 29 de octubre de 1986, luego de sucesivos desalojos y repetidas situaciones de expropiación de tierras un grupo de campesinos de la localidad de Los Jurés se movilizó a la intendencia local para reclamarles a las autoridades que intervinieran en la resolución de los conflictos que enfrentaban a campesinos y terratenientes, con el propósito de frenar los abusos cometidos por éstos. Dicha movilización, se denominó como el “Grito de Los Jurés” y constituye el primer paso en la conformación del MOCASE/VC (Barbetta y Lapegna, 2003; Agosto, Cafardo, Calí; 2004, y Barbetta, 2006).

En el año 1989 se realizó en la misma localidad la Marcha por “La Tierra” y se conformó la Comisión Central de Campesinos de Los Jurés. Asimismo, en la localidad de Quimilí se creó la Comisión Central de Pequeños Productores de “Ashpa Sumaj”. El problema de la tierra, la producción y comercialización; y la falta de recursos llevó al acercamiento de las diversas comunidades campesinas, dando así origen al Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina (MOCASE/VC¹¹) que surge el 4 de agosto de 1990 (Barbetta y Lapegna, 2003; Agosto, Cafardo, Calí; 2004, y Barbetta, 2006). En palabras de un integrante:

“El nombre de MOCASE como movimiento surge a principios de los '90 y es como que le da legitimidad a todos estos procesos previos que se venían haciendo en las comunidades de formar centrales y comunidades de base. Se le puso el nombre de MOCASE que era el

¹¹ Cabe aclarar que en el año 2001 se produce una división interna que generó que el MOCASE se dividiera en dos fracciones con postulados diferentes a nivel ideológico, político, económico y productivo. Es así que se constituye el MOCASE/VC, por su relación con la organización a nivel internacional Vía Campesina. En nuestro trabajo sólo hacemos referencia al MOCASE/VC por ser la fracción que desarrolla experiencias educativas.

más representativo y que legitima todo” (Secretaría de Tierra, Derechos Humanos y Medio Ambiente).

En la reunión inicial, se estableció que adoptaría como principios la idea de horizontalidad y de construcción de un modo de vida comunitario, participativo y democrático, así como su autonomía respecto del Estado, los partidos políticos y el sistema productivo capitalista. Asimismo, se determinó que la sede central del nuevo movimiento social que defendería los derechos de los campesinos estaría ubicada en la Ciudad de Quimilí a 182 KM de Santiago capital (Barbetta y Lapegna, 2003; Agosto, Cafardo, Calí; 2004, y Barbetta, 2006).

En la actualidad está integrado por 10000 familias campesinas articuladas en 10 departamentos de la provincia que conforman 5 centrales. Asimismo, lo componen la Secretaría de Salud, Secretaría de Tierra, Derechos Humanos y Medio Ambiente; Secretaría de Comunicación, Secretaría de Producción y Comercialización; y Secretaría de Formación. Una vez establecido, adoptó como principios fundantes la lucha por la defensa de la tenencia de la tierra, los derechos de los campesinos en materia de educación, salud, trabajo y alimentación, así como la constitución del movimiento como actor político a nivel provincial, nacional e internacional. Con este objetivo empezaron a desarrollar un trabajo a nivel territorial para articular la defensa campesina y consolidar al movimiento en toda la provincia.

El trabajo de base que realiza desde sus inicios permitió organizar la resistencia campesina articulando las distintas comunidades campesinas. Según los integrantes del MOCASE/VC, el trabajo de base consta de tres instancias de organización y participación: las “comunidades de base”, las “centrales” y los “secretariados”. Las “comunidades de base” están compuestas por diversas comunidades campesinas que agrupan entre 30 o 40 familias cercanas geográficamente (entre 100 y 200 kilómetros). Las comunidades se reúnen dos veces por semana y se articulan para la producción o para discutir problemáticas como son los desalojos ilegales de sus tierras, la contaminación de agua por los agroquímicos que dificulta la siembra de semillas, la tala indiscriminada de árboles, la destrucción de la tierra, entre otras. Es un espacio asambleario donde confluyen todas las familias y se determinan los representantes y temas principales a ser profundizados en las organizaciones de segundo grado que son las “centrales”, donde participan todas las “comunidades de base” de una misma región. Por último los “secretariados” donde

participan representantes de las diferentes centrales y se determinan las principales líneas de acción del movimiento en lo productivo, político y educativo.

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas la participación y el proceso organizativo generaron el marco necesario para la lucha de las comunidades campesinas por y en defensa de su derecho a conservar y permanecer en sus tierras. Las “comunidades de base” tienen una trascendencia central, por un lado a nivel productivo en la implementación de proyectos sustentables que buscan garantizar la soberanía alimentaria de las comunidades campesinas. Los proyectos productivos se desarrollan sobre la base de prácticas que respetan el equilibrio ecológico y social, en oposición a una forma de producción basada en una utilización intensiva de los recursos naturales y orientados por racionalizaciones monetarias. El sentido que adquiere la tierra para estos campesinos difiere de aquella concepción que ve a la tierra como un recurso productivo y especulativo:

“La tierra es vida, la tierra es fundamental. Porque de ahí producimos todo. La defensa de la tierra y conocer los derechos es lo más importante del movimiento. Producimos, creamos los animales. Sin la tierra no somos nada” (Secretaría de Salud).

Por otro lado, la acción política permitió al MOCASE/VC expandirse territorialmente en la provincia y situarse como uno de los principales referentes de la lucha por el derecho a la tierra a nivel nacional.

Según los entrevistados, esto favoreció en la reconstrucción de los lazos comunitarios debilitados por el proceso de exclusión y de discriminación del gobierno provincial. Asimismo, permitió problematizar el lugar subordinado que le estaba asignado a la economía y la cultura campesina. La constitución e irrupción del MOCASE/VC en la sociedad santiagueña como un movimiento campesino que lucha por la defensa y la recuperación de la tierra y por transformar las condiciones de vida de las comunidades campesinas que lo componen permitió la construcción de una organización campesina que disputa con el modelo hegemónico que promueve una forma de vida y una determinada concepción de mundo como la única posible.

En este sentido, es que desarrolla prácticas productivas y políticas orientadas a la afirmación de un proyecto contra-hegemónico que favorezca en la formación de la conciencia política en el campesinado. Como parte de su lucha, los proyectos educativos cobran relevancia en la generación y promoción de prácticas políticas y

productivas en los jóvenes campesinos que integran el MOCASE/VC. En este marco, la propuesta educativa de la Escuela de Agroecología es central en el proyecto social a partir de la recuperación de lo común, de lo colectivo como parte de la construcción de contra-hegemonía.

2. Los proyectos político-pedagógicos destinados a los jóvenes del movimiento

El MOCASE/VC asume la educación popular como estrategia de liberación de los sectores subalternos y como concepción desde la cual discuten y cuestionan la educación oficial por su aporte a la hegemonía. Muchos de los jóvenes campesinos nunca habían ido a la escuela y aquellos que habían accedido a la misma no pudieron permanecer en el sistema educativo por transmitir una cultura ajena e inadecuada a sus realidades. La exclusión social y educativa sufrida por los jóvenes campesinos atenta contra la capacidad de cambiar o transformar esa realidad. La educación en el MOCASE/VC privilegia la posibilidad de poder cambiar la realidad y revertir la marginación y el abandono:

“Nosotros tratamos, porque nada es puro en la vida, que lo que le de forma, espíritu y sentido a nuestra formación, son los postulados de la educación popular. Entonces para nosotros los pilares de nuestra formación es rescatar los saberes que tenemos cada uno y los que trae nuestra historia, es decir, nuestros ancestros. Valorar que todos sabemos y que al conocimiento lo construimos entre todos. Y sobre todo que la educación y formación es transformadora y liberadora” (Secretaría de Formación).

Surge de las entrevistas, que a través de los proyectos educativos se busca formar a los jóvenes en lo político y productivo como un eje esencial del proyecto contra-hegemónico. Los integrantes del MOCASE/VC le asignan a la educación un alto valor social y una función política de resistencia y transformación. La concepción de educación es diferente, es mucho más que saber leer y escribir, es contar con las herramientas que habilita la discusión y la participación, el reclamo y el ejercicio efectivo de los derechos sociales; como factores primordiales para transformar la realidad cotidiana de las comunidades campesinas que integran el movimiento. De este modo, partiendo de las propias experiencias y vivencias cotidianas, la educación en el movimiento se diferencia de la educación oficial, porque su principal premisa es

desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo como parte de la construcción de la sociedad que aspiran concretar. De allí, que la propia dinámica de construcción de los proyectos educativos de distinto tipo haya sostenido y materializado estas premisas.

Michi (2008) señala que la formación de sus integrantes es uno de los aspectos de mayor relevancia en el MOCASE/VC desde sus orígenes y que en su mayoría asumieron la forma de “talleres” en las comunidades, en los que se privilegia la palabra de los actores que expresan su opinión, saberes y valores.

En el año 2004 luego de la realización de diversos talleres en las comunidades campesinas e intercambio y reflexión en la instancia de los Secretariados, se creó la Secretaría de Formación del MOCASE/VC. Según los protagonistas, para el movimiento, se hizo necesario contar con un equipo de formación permanente que apuntalara proyectos educativos destinados tanto a la alfabetización como a profundizar la formación en temas productivos, de salud, de legislación y que contribuyeran a los objetivos políticos del movimiento. Desde allí se han concretado diversos proyectos educativos. Nos decían al respecto en el movimiento:

“El campesino tomó conciencia de que si no aprendía sus derechos iba a ser desalojado, iba a perder su identidad y sus costumbres. A medida que avanzamos en la lucha nos dimos cuenta de que era necesario formarnos. A medida que fuimos tomando forma como movimiento fuimos reconociendo nuestros derechos: el de salud, producción, comercialización. Y que necesitábamos leer, escribir, compartir nuestros saberes, escuchar otros saberes y compartirlos” (Secretaría de Formación).

El Campamento de Jóvenes Latinoamericanos es la primera propuesta educativa que ha desarrollado el MOCASE/VC en articulación con el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI¹²), y se inicia con anterioridad a la creación de la Secretaría de Formación, la primera edición se realiza en el año 2001. Es un ámbito de formación política al que asisten jóvenes militantes de movimientos campesinos y urbanos de América Latina y países de Europa (principalmente España), que tiene como principal objetivo consolidarse como un espacio de resistencia y articulación de la lucha social entre los movimientos.

El Campamento de Jóvenes Latinoamericanos se realiza de manera consecutiva desde el año 2001 en diversas provincias de Argentina:

¹² El MNCI nuclea a movimientos de Salta, Jujuy, Santiago del Estero, Neuquén, Córdoba, Santa Fe, Mendoza y Buenos Aires.

2001. La Simona, Santiago del Estero.
2002. Yavi, Jujuy.
2003. Serrezuela, Córdoba.
2004. Jocolí, Mendoza.
2005. Quimilí, Santiago del Estero.
2006. Buenos Aires
2007. Piray, Misiones.
2008. Santiago del Estero.
2009. Cafayate, Salta.
2010. Quimilí, Santiago del Estero.
2011. Villa Ojo de Agua, Santiago del Estero.
2012. Villa Ojo de Agua, Santiago del Estero.

En cada edición participan entre 800 y 1000 jóvenes a lo largo de una semana. Aproximadamente siete días previos a la concreción del Campamento de Jóvenes Latinoamericanos, se reúnen en asambleas representantes de los movimientos sociales que van a participar del campamento para organizar las actividades de formación. Una vez iniciado el campamento, se distribuyen los jóvenes en distintas comisiones de trabajo encargadas de la organización, la alimentación, la seguridad, la salud, la limpieza y la mística.

Las actividades formativas que se desarrollan durante la semana comprenden, primero, talleres de discusión en los que participan y se mezclan jóvenes de los movimientos sociales de todos los países que asisten. En este espacio los jóvenes expresan su opinión y su experiencia. Segundo, los plenarios de puesta en común donde se transmite a modo de conclusión el trabajo realizado en los distintos talleres de discusión. En cada taller se decide un representante encargado de comentar al resto de los jóvenes del campamento una síntesis de lo discutido. Tercero y último, una marcha de cierre que se realiza al centro de la ciudad en relación a alguna consigna de lucha de la organización local.

Los temas en los que se profundiza están asociados a la lucha de los movimientos sociales como son la educación, la pobreza, el trabajo, la vivienda, el derecho a la tierra de las comunidades campesinas, el cuidado de la naturaleza, la conservación de la semilla criolla, la soberanía alimentaria, la producción de alimentos,

la reforma agraria, entre otros temas; que son definidos en las asambleas previas y durante la realización del campamento en los talleres de discusión.

Otro espacio formativo, es la Escuela de la Memoria Histórica (2004) y la Escuela de Formación Política (2005) son dos proyectos educativos que el MOCASE/VC creó en articulación con el MNCI. Ambas experiencias se desarrollan a nivel nacional y se constituyen en ámbitos de formación política donde concurren militantes de movimientos sociales urbanos y rurales para favorecer y fortalecer el intercambio de experiencias y construir pensamiento propio al recuperar sus tradiciones de vida y de lucha.

La Escuela de la Memoria Histórica se realiza todos los años y en todas las ediciones concurren entre 200 y 300 militantes. Un equipo de coordinación integrado por entre diez y siete militantes de movimientos sociales que participan en la escuela son los encargados de definir las actividades que van a estructurar los cuatro días de cursada. Una vez iniciada la cursada los participantes asumen la responsabilidad de llevar a cabo una actividad según la comisión que se le asigne para colaborar en la alimentación, la seguridad, la limpieza, la comunicación, la mística y la coordinación.

Año y lugar en donde se realizó la Escuela de la Memoria Histórica:

2004. El Medanito, Córdoba.

2005. Santa Rosa, Quimilí, Santiago del Estero.

2006. Córdoba.

2007. Cafayate, Salta.

2009. El Nihuil, Mendoza.

2010. Rosario.

2011. El Moreno, Jujuy.

2012. Villa Ojo de Agua, Santiago del Estero.

2013. Chos Malal, Neuquén.

La modalidad de trabajo consta de comisiones de discusión, plenarios de exposición de los temas abordados, feria y visitas de comunidades campesinas e indígenas. Los temas en los que se trabajan se desarrollan en tres momentos: un primer momento de memoria personal, donde cada participante comparte una historia con los demás para ser contextualizada en la historia de las provincias y el país. Un segundo momento comunitario, donde se expone la historia, presente y conflictos y

forma de resolverlos de las comunidades que participan. Un tercer y último momento organizativo, de memoria, origen, historia, luchas dentro del contexto nacional y latinoamericano de los movimientos sociales.

También han creado la Escuela de Formación Política, concurren todos los años entre 100 y 200 militantes de movimientos sociales campesinos y urbanos durante cuatro días de formación. Es un espacio de intercambio y análisis de la coyuntura social, económica y política de América Latina que tiene como fin socializar y discutir los temas y cuestiones prioritarias para la lucha de los movimientos sociales, así como profundizar en el debate sobre el campesinado como sujeto político, económico, histórico y social en el pasado y el contexto actual. Ya se han desarrollado tres:

2005. Mendoza.

2009. Santiago del Estero.

2011. Santiago del Estero.

Al inicio de la escuela se conforman comisiones encargadas de asumir las tareas de seguridad, limpieza, alimentación y organización. La cursada comprende instancias de discusión y reflexión en grupos y plenarios de puesta en común. Al finalizar cada día se realiza una mística que es una expresión artística de la lucha social y actividades recreativas, la que según Michi (2010), se construye en base a la lucha social del MOCASE/VC y se caracteriza por ciertas marcas culturales. Así, en las charlas, talleres, marchas de protesta y en las propuestas educativas cobra relevancia una serie de objetos simbólicos que identifica la forma de organización política y concepción de vida: bandera, las gorras y remeras, productos del trabajo; y sobre todo la inscripción del MOCASE/VC de múltiples formas: carteles, paredes, en postes, afiches, banderas, cuadernos, ropas, etc. Son parte importante de la construcción de identidad.

Siguiendo a la autora, esta selección intencional de la producción cultural es una forma de reapropiación y recreación de algunos elementos de la forma de vida y cosmovisión campesino-indígena. En la mística se hacen evidentes:

“Símbolos que aparecen recurrentemente en diversas ocasiones en las que esta práctica se realiza: la rememoración de la lucha de resistencia en los territorios, los productos de la tierra, las herramientas de trabajo, la integración a América Latina, la lengua de los pueblos

originarios como parte de la tradición. Con diferente peso y combinando expresiones diversas (dramatizaciones en base a la expresión de los cuerpos, palabras o frases breves, poesía, documentos, canciones, elementos reales o iconografías) los aspectos puestos en juego son similares. La ocasión hace que se acentúen algunos de esos aspectos más que otros: dentro del macroterritorio santiaguense se suele enfatizar la lucha territorial, en los espacios compartidos con otras organizaciones, cobra más relevancia aspectos de identidad nacional o latinoamericana”

(Michi, 2010: 11).

La última iniciativa en concretarse es la Escuela de Agroecología, que es el proyecto educativo sistemático y alternativo a la escuela oficial y el más importante en la formación de los jóvenes campesinos del movimiento y se enmarca en la lucha social desde el campo educativo. Como veremos en el capítulo 4, se propone revertir este doble proceso de exclusión cultural y de acceso a la educación en el medio rural. Así, desde la Secretaría de Formación se impulsó en el año 2007 la Escuela de Agroecología para los jóvenes integrantes del movimiento, cubriendo tanto la escasez de la oferta estatal como el desacuerdo con un tipo de educación oficial tendiente a formar mano de obra adecuada al modelo agroindustrial.

Finalmente, aunque aún como proyecto muy avanzado en su concreción, la UNICAM-SURI (Universidad Campesina-Sistemas Universitarios Rurales Indocampesinos), que es el más anhelado por el MOCASE/CV, se fue gestando desde el año 2001 y tiene su sede en la Ciudad Villa Ojo de Agua en el sur de la provincia de Santiago del Estero, cercana a la provincia de Córdoba, lo que para el MOCASE/VC representa un punto estratégico en relación a la ubicación geográfica y la accesibilidad que tiene para los estudiantes de todos los movimientos sociales. En la actualidad se dictan cursos de formación, reuniones de intercambio y fue sede para la realización del Campamento de Jóvenes Latinoamericanos en 2011 y 2012; y de la Escuela de la Memoria Histórica en 2012 (Información extraída de: www.mocase-vc.blogspot.com).

Como señala Michi (2008) la UNICAM-SURI no sólo se propone continuar y consolidar la formación brindada en las propuestas educativas ya citadas, sino que además tiene como principal objetivo *“disputar la noción de universidad en dos sentidos: que no quede reducida a la formación postsecundaria y que su “universalidad” contemple diversos saberes y experiencias que con frecuencia no son reconocidos por el sistema educativo”* (Michi, 2008: 274). La UNICAM-SURI se plantea como postulado brindar formación en el nivel superior a partir de carreras que reflejen las necesidades de la vida campesina, y por fuera del sistema de enseñanza superior

tradicional. En este sentido, uno de sus principales objetivos es posibilitar que campesinos y trabajadores de las ciudades puedan formarse en cuatro itinerarios: Agroecología y Desarrollo Rural, Derechos Humanos y Territorio, Música y Cultura Popular y Gestión de Medios Populares de Comunicación (Información extraída de: www.mocase-vc.blogspot.com).

Para la elaboración de la currícula y los contenidos se está realizando un trabajo conjunto entre campesinos y no-campesinos¹³ en las diversas secretarías y propuestas educativas que conforman el MOCASE/VC, en las diferentes instancias asamblearias del MNCI como son la Escuela de Agroecología en Córdoba y Mendoza; y colaboran la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Quilmes (Información extraída de: www.mocase-vc.blogspot.com).

La propuesta de la UNICAM-SURI se distancia de la oferta de nivel superior universitaria tradicional por los contenidos y las carreras a desarrollar, pero también por el objetivo político de constituirse en un espacio de producción de pensamiento y conocimiento de los campesinos. Esto nos decía un integrante:

“No hay una palabra que lo defina. Es seguir avanzando en estas etapas de socialización educativa, formativa y avanzar en un espacio sistemático, plural, rico que sea referente de ese pensamiento que se está gestando en cada organización. Un espacio que sea de todas las organizaciones, del movimiento y de aquellas que se quieran sumar. Como proyecto me parece que es eso. Es esa gran apuesta” (Secretaría de Formación).

La UNICAM-SURI adoptaría como modalidad de cursada un sistema de alternancia que consiste en que los estudiantes cursen 15 días cada dos meses y luego retornen a sus territorios de procedencia para aplicar los conocimientos adquiridos. Se organizaría con una duración de tres años para la obtención de una tecnicatura como título final y luego del primer año de formación los estudiantes recibirían una diplomatura como título intermedio:

“Tiene un sistema de alternancia, todo eso se encuentra perfectamente soñado. Porque van a estar dos semanas y después se van. Es un sistema de alternancia, porque consideramos que sino hay un desarraigo con la vida campesina que no queremos. Entonces hay que volver a la comunidad, porque hay mucho que aprender en la comunidad y es un círculo que

¹³ El movimiento define al no-campesino como integrantes del movimiento que no son campesinos, sino militantes, estudiantes y graduados universitarios que adhieren a los postulados y principios de lucha del movimiento.

no se acaba. Entonces la universidad esta pensada en forma del alternancia” (Secretaría de Formación).

La UNICAM-SURI contaría con el reconocimiento de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Quilmes, del Ministerio de Agricultura de La Nación y de la Subsecretaria de Agricultura Familiar. Su premisa es constituirse como un espacio educativo impulsado por los movimientos sociales para la formación de sus militantes y la producción de conocimiento popular. Tanto por su objetivo como por el proyecto pedagógico que parte de los ideales y postulados de la educación popular confronta con los lineamientos clásicos de la educación universitaria tradicional.

Capítulo 4

La Escuela de Agroecología

1. Un proyecto de resistencia y construcción de contra-hegemonía

Como vimos en el capítulo 1, la educación oficial en el medio rural surgió diferenciada para distintos estratos sociales y promovió la subordinación de los sectores campesinos a los proyectos políticos, educativos y económicos de los sectores agrarios concentrados.

En Santiago del Estero, esta exclusión de los jóvenes campesinos de la educación continúa en la actualidad, aunque agravada por la situación de la jurisdicción en el mapa de la desigualdad nacional. Como señala Michi (2008) la

provincia es una de las más postergadas en materia educativa. Según datos que presenta la autora sobre la escolarización, el 30,74% de la población de 15 años o más no finalizó la escuela primaria. Esta cifra sólo es superada por la provincia de Misiones con 33,77% y de Chaco con el 33,70%. Algo similar ocurre en el nivel medio, donde solamente el 25% de los mayores de 20 años terminó la escuela secundaria.

Esta situación educativa se agrava en las zonas rurales donde la escolaridad primaria (EGB) no se ofrece de manera completa, lo que impide la continuidad de los estudios. La oferta de escuelas de nivel medio es aún menor en la zona rural. Para los jóvenes la única opción para completar los estudios primarios es trasladarse a los centros urbanos que si cuentan con oferta primaria completa. Sin embargo, los hijos de los campesinos no pueden trasladarse para estudiar porque no cuentan con el dinero suficiente para pagar los estudios, la comida y el alquiler.

Según los entrevistados, esta situación de precariedad del sistema educativo y el incumplimiento del Estado en la cobertura de la educación como un derecho social es denunciado continuamente por el MOCASE/VC. Esta confrontación con el sistema educativo provincial es la principal causa de la relación conflictiva entre el movimiento y las escuelas, que se las considera que por complicidad u omisión aportan al sostenimiento de la desigualdad social, porque contribuyen a desconocer y ocultar las problemáticas que aquejan a las comunidades campesinas como son la contaminación de los campos y el agua, la desnutrición, la falta de materiales didácticos en las escuelas, etc. Un integrante nos contaba al respecto:

“Tenemos mucha confrontación en el tema educativo, digamos, en cuanto a cómo van formado los maestros y cómo le resulta dificultoso a la comunidad la convivencia con los maestros. Porque el maestro exige en las escuelas en medio de los montes que el niño debe ir bien limpio, debe ir con su calzado bien prolijo, con su guardapolvo bien blanco, con su cabello bien corto, que debe sentarse prolijamente, que debe adaptarse a todas las enseñanzas formales, a la manera de comer. Entonces eso es mucha confrontación con las comunidades porque hay muchas comunidades que vienen con una cultura. Nosotros tenemos experiencias de niños en 4 o 5 grado que no saben ni leer ni escribir porque no se sientan cómodos en un pupitre porque venimos de una cultura en donde los niños se sientan en el piso, de una cultura del cabello largo y para ellos eso no es una mala educación es una cultura” (Secretaría de Producción y Comercialización).

La Escuela de Agroecología (EA en adelante) tiene un sistema de cursada de alternancia. Los estudiantes asisten una semana por mes durante treinta meses en

tres años de formación. Está ubicada en la central de Quimilí a 200 kilómetros de la ciudad de Santiago del Estero, donde cuentan con un predio que no tiene red de agua potable ni gas natural. Si bien esos servicios están presentes en el territorio, para los integrantes del MOCASE/VC utilizar agua de un aljibe y calentar sus alimentos con leña y carbón es parte de su forma de vida cotidiana. Las edificaciones del predio, se utilizan para dictar las clases, una sala de administración y otra para los coordinadores, y para dormir o para desarrollar las asambleas.

Concurren más de 100 jóvenes de todas las centrales que integran el movimiento y jóvenes de otras provincias que forman parte de movimientos campesinos que articulan con el MOCASE/VC: Palma Sola-Jujuy, Fuerza Criolla-Chaco y UST-Mendoza. En el año 2011 se incorporó a la experiencia a un pequeño grupo de jóvenes de distintos barrios de la provincia de Buenos Aires que están integrados al MNCI y del cual el MOCASE/VC forma parte. A la actualidad se han recibido más de 30 estudiantes de las cohortes 2007 y 2008 con el título de Asistente en Agroecología. La formación de los jóvenes es primordial para el MOCASE/VC como se aprecia en el relato de un integrante:

“Porque sabemos desde el movimiento que sin la formación, de todos, pero especialmente de los jóvenes, sin esa formación la lucha tiene su techo. Necesitamos cada vez más compañeros que puedan ser responsables, que cuestionen, que puedan argumentar y discutirle a un compañero o al Ministro que vino el otro día. Que sean personas con todas las herramientas posibles para ver la realidad. Eso es lo que busca el movimiento. Por eso creo que nadie dudó en entrar en la experiencia de formación de la escuela” (Secretaría de Formación).

La mayor parte de quienes asisten a la EA, transitan primero por el Campamento de Jóvenes Latinoamericanos (CJL en adelante). Para muchos jóvenes es la primera instancia de formación por fuera de las comunidades campesinas y aproximación a otras organizaciones, y a los postulados de lucha de los movimientos sociales.

En el 10º CJL que se llevó a cabo en la Ciudad de Quimilí en Santiago del Estero, sede central del MOCASE/VC entre el 1 y el 5 de agosto de 2010, participaron más de 1500 jóvenes. Se caracterizó por ser el más concurrido, porque se organizó una fiesta especial el día 4 de agosto por los 20 años del MOCASE/VC y la graduación de la primera cohorte 2007 de estudiantes de la EA. La actividad de cierre fue una

marcha por la ciudad para denunciar el saqueo de tierras y destrucción de los montes por grandes empresas nacionales e internacionales para producción de soja para exportación a Europa principalmente.

El 11° CJL se desarrolló en la Ciudad Villa Ojo de Agua en Santiago del Estero, entre el 8 y el 13 de octubre de 2011 en el predio donde se encuentra el edificio de la UNICAM-SURI. Asistieron más de 1000 jóvenes de Argentina, América Latina y Europa. Similarmente al CJL de 2010, se realizó la entrega de los títulos a los estudiantes graduados de la cohorte 2008 de la EA. El campamento finalizó con una marcha por la ciudad hacia la plaza principal en protesta por la futura instalación de empresas mineras en la zona de las sierras que rodean la ciudad.

Según el material empírico relevado, el eje transversal de la formación es el análisis de la coyuntura económica, política y social; que se trabaja en la sesión de apertura, plenarios y talleres. La intencionalidad es partir de la realidad concreta que viven y experimentan los jóvenes en su vida cotidiana como militantes para luego encuadrar esas vivencias en las transformaciones que se producen a nivel de América Latina y el mundo:

“Uno va creciendo mucho más de manera colectiva. Esto de que haya instancias de formación colectiva me parece súper interesante. Genera construir un conocimiento juntos en este camino a recorrer. Me parece que los jóvenes tienen esa particularidad y energía. Se nota esa fuerza y ese camino que todavía nos falta por recorrer. Lo cual es lo que venimos a hacer juntos y me parece que eso es lo bueno del campamento” (Movimiento GIROS. Rosario, Argentina. 10° CJL, 2010).

Se aprecia en las entrevistas que en la construcción de este ámbito común de lucha, se intenta favorecer el intercambio y el trabajo colectivo entre los jóvenes del campo y la ciudad para superar la dicotomía urbano-rural. El intercambio de experiencias, el compartir cotidiano que se produce en la convivencia y el hecho de asumir responsabilidades para la concreción del CJL en la preparación de los alimentos, la limpieza, la seguridad, la coordinación de las actividades y talleres; genera en los jóvenes un sentido de pertenencia a un espacio que construyen y les pertenece a todos. Para los jóvenes luego de transitar por el CJL la lucha social ya no se concibe como individual, sino que se transforma en una lucha conjunta y articulada como parte de un proyecto colectivo y popular. Esto nos decía una participante:

“Creo que uno se va con otro espíritu, con más fuerza. Creo que en lo cotidiano uno crece un montón. Esto de que todo sea comunitario de compartir ollas, carpas, baños, que todos tenemos que limpiar. Es decir, ponernos al hombro esa comunidad que queremos unos días, por más que después volvamos a nuestras organizaciones. Es compartir estos días con la gente con la que uno quiere lograr el cambio. Esto de vivir otras experiencias y sentir que somos “nosotros”. Y que luchamos por lo mismo” (Movimiento GIROS. Rosario, Argentina. 10° CJL, 2010).

Se evidencia que el proyecto colectivo y popular que se construye se funda en la idea de solidaridad y compañerismo mutuo, y contribuye a que la lucha campesina trascienda el espacio rural y se articula y retroalimenta con la experiencia territorial de los movimientos sociales urbanos; en tanto que los postulados y la consigna de lucha de los movimientos sociales es compartida: “salud, educación, trabajo y alimentación para los pueblos de América Latina”. Como expresa un participante de Paraguay y una participante de Brasil:

“Lo principal del campamento es dar espacio a los jóvenes para que puedan ver y sentir la realidad que existe en Latinoamérica. Ver el cómo y por qué, y también a quién conviene y a quién afecta. Para comprender la realidad de sus pueblos. Y el objetivo es crear y acumular militantes” (Movimiento Agrario y Popular, Paraguay. 10° CJL, 2010).

“El objetivo que nosotros tenemos en los campamentos es el de construcción de la unidad. Es el objetivo de construir luchas conjuntas. Es el objetivo de construir entendimientos conjuntos sobre la realidad” (MST, Brasil. Observación. Apertura 11° CJL, 2011).

En este sentido, es central el análisis de temas y problemáticas comunes para conocer las fortalezas y debilidades. En los talleres de discusión y plenarios de puesta en común se discutió y reflexionó en el 10° CJL sobre el tema de la reforma agraria integral y la concentración de los medios de comunicación, y en el 11° CJL sobre el tema de la soberanía alimentaria desde perspectiva de género y el rol de la juventud en los movimientos sociales. Profundizar en estos temas comunes permite comprender los procesos y la realidad de cada país para articular la disputa territorial. Como se aprecia en las siguientes palabras:

“Aquí compartimos la lucha y problemas que atraviesan a toda la juventud de Latinoamérica. Saber que no estamos solos en Brasil. Que es una lucha de todos. Es importante que la gente conozca otras realidades, diversidades. Para que la lucha siga continuando a favor de la reforma agraria integral que es nuestro objetivo como campesinos” (MST, Brasil. 10° CJL, 2010).

De acuerdo a las entrevistas realizadas, para el MOCASE/VC el CJL es una instancia estratégica en su lucha, porque permite la creación y articulación con movimientos sociales que comparten su concepción de construir un proyecto político y productivo contra-hegemónico. La conformación de alianzas permite la consolidación del movimiento como actor que lucha por la tierra y por transformar la realidad social a nivel nacional e internacional.

Para los jóvenes campesinos que integran el MOCASE/VC el CJL posibilita el intercambio, la reflexión y el debate sobre la coyuntura económica y política regional con jóvenes de otros movimientos campesinos y urbanos:

“La formación te da fuerza para seguir luchando, saber que no tiene que ser individual la lucha y que luchamos contra lo mismo: desalojo, hambre, contaminación, etc. Eso nos da esta experiencia” (MOCASE/VC. 10º CJL, 2010).

“Como jóvenes tenemos la responsabilidad en nuestros territorios de hacer ese trabajo de base y formar más jóvenes a la lucha. Creemos que todo el proceso importante que se dio en la historia de las revoluciones nosotros los jóvenes hemos jugado un rol importante en ese espacio. Entonces creemos nosotros como jóvenes que somos los que vamos a seguir formándonos y haciendo esas revoluciones. Y eso lo hacemos estudiando y juntándonos acá, y volviendo a nuestro territorio y haciendo eso en nuestro territorio donde nos toca vivir. Por eso como jóvenes este campamento tiene una intención. Nosotros como organización hacer este campamento tenemos una intención. La intención de organizarnos, la intención de tener una vida digna, la intención de volver a nuestros territorios y contar esta experiencia y seguir sumando más jóvenes. La intención de hacer el trabajo de base con otros compañeros. Y contar y seguir sumando jóvenes y formándonos. La mayoría de los que estamos acá seguramente es la primera vez que venimos y cuando volvemos lo desarrollamos en nuestro territorio” (MOCASE/VC. Observación. Plenario 11º CJL, 2011).

Tal como evidencian las palabras relevadas en un plenario, los jóvenes son concebidos como pieza clave para concretar el cambio social radical que propone el movimiento. Esta concepción seguramente explique que la prioridad en tiempo y recursos invertida en su formación, tanto en las experiencias recién presentadas como a través de la EA.

Según los jóvenes entrevistados, hay tres tópicos que luego del CJL constituyen ejes centrales sobre los cuales pretenden profundizar en su posterior formación en la EA.

La primera dimensión de análisis es el “trabajo de base” en el territorio, que representa la construcción del barrio y la comunidad campesina de forma colectiva y horizontal, a partir de relaciones mediadas por la solidaridad y el compañerismo. Este trabajo en el territorio es esencial para detectar los problemas y cómo resolverlos. La segunda es el “estudio permanente” para la formación y construcción de conocimiento continuo que permita realizar el correspondiente análisis de la coyuntura y fortalecer la lucha. El estudio permanente es producto de recuperar las luchas pasadas en articulación con el presente y la realidad cotidiana de los jóvenes en su territorio. Así, por ejemplo es fundamental comprender cómo funciona la sociedad capitalista y cuáles son los mecanismos que utiliza el capital para reproducirse. La tercera es la elaboración de estrategias y acciones concretas de lucha en defensa del territorio.

Como se muestra a continuación en el análisis de la EA, estos tópicos son abordados en las diversas instancias de formación que se desarrollan a lo largo de la semana de cursada.

2. La comunidad como principio, medio y fin de los procesos formativos

La EA es un espacio de formación donde los jóvenes campesinos del MOCASE/VC comparten saberes, historia y cultura; formándose como militantes de base en la lucha por la defensa de su estilo de vida. Para el MOCASE/VC, la formación de los jóvenes es un aspecto clave en la lucha por la defensa y la recuperación de la tierra, y por transformar las relaciones de dominación. En la concepción campesina, de la tierra “echan raíces” sus costumbres, su cultura y su modo de trabajo:

“La tierra para nosotros no es individual. Cada comunidad tiene su tierra y es colectiva. Nosotros podemos tener más o menos espacio en la tierra, pero lo que no podemos es vender. La tierra es nuestra. Porque en la tierra practicamos nuestra forma de vida, nuestra identidad, nuestra cultura. Si nos sacan la tierra renunciamos a nuestra identidad” (Secretaría de Tierra, Derechos Humanos y Medio Ambiente).

El MOCASE/VC construye un sentido de comunidad gobernada por principios no mercantiles y reciprocidades sociales que se fundan en el derecho comunitario a

vivir de manera colectiva, sin fronteras delimitadas de espacio y uso de los recursos, que son pensados de manera compartida (Bidaseca, 2002 y 2006 y Michi, 2008). Tierra-sujeto-comunidad son concebidos como cosas idénticas e inseparables, por lo que la lucha por la tierra lo es también por la forma de vida comunitaria, que se instituye como un espacio construido de manera colectiva, conformado por sujetos que comparten un destino común y construyen ciertas normas y pautas de convivencia basadas en relaciones de reciprocidad (Bidaseca, 2006; Michi, 2008 y Barbetta, 2009).

Esta concepción de comunidad, configura la relación escuela-comunidad y es el punto inicial de construcción de un proyecto educativo que se distancia del sesgo civilizatorio de la escuela oficial en que la comunidad se subordinó a la escuela como portadora de la “verdad”.

La escuela moderna se consolidó como una institución “cerrada”, rivalizando con otras formas de socialización y transmisión de saberes que son relegados y desvalorizados (Varela y Uria, 1991). Como resultado, se cerraba la posibilidad de la comunidad de participar en la elaboración y decisión de los contenidos a ser transmitidos (Michi, 2008). En la EA en cambio, escuela y comunidad se retroalimentan. La formación se inicia en la comunidad y se revaloriza y refuerza en la escuela para luego volver a plasmarse lo aprendido en acciones concretas en las comunidades campesinas. Tal como lo analiza Michi (2008) para el caso del Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil, es posible identificar dos momentos de formación: Tiempo-Escuela y Tiempo-Comunidad.

En el momento de formación Tiempo-Escuela los estudiantes combinan el estudio de las asignaturas con actividades, como la producción de materiales educativos, la construcción de una organización cooperativa donde los estudiantes prestan servicio en tareas cotidianas (mantenimiento, administración, higiene, alimentación, etc.) y en la elaboración de productos para la venta. El Tiempo-Comunidad hace referencia al momento en que los estudiantes retornan a las comunidades y continúan con el estudio a partir de actividades que traen de la escuela y que son ejecutadas y evaluadas en esos ámbitos que también son considerados de formación. Los temas que surgen en el momento Tiempo-Comunidad luego son abordados en el momento Tiempo-Escuela. Esta articulación consolida un circuito de formación que vincula la EA con las comunidades campesinas:

“Los compañeros vuelven a sus comunidades con aspectos a trabajar, descubrir o reinvestigar. A través de entrevistas, relevamientos. En fin desmenuzar los contenidos que tienen las materias a través de la currícula. Nos encontramos al cabo de un mes y trabajamos todo aquello. Que nos permite seguir avanzando en la currícula. Que esta planteada en términos generales. Pero que la vamos construyendo colectivamente” (Secretaría de Producción y Comercialización).

“En el tema de producción y en el derecho tenemos reuniones con los compañeros de la comunidad donde podemos contar lo que vimos acá y eso es interesante” (Estudiante 2°).

Este circuito diferencia la EA de otras propuestas educativas oficiales de alternancia, como son la Escuela de Familia Agrícola (E.F.A.) o los Centros Educativos para la Producción Total (C.E.P.T) entre los más conocidos, orientados a jóvenes del medio rural que no pueden asistir a la escuela regularmente ya que son incorporados como mano de obra en la producción familiar durante los periodos de plantación y recolección de la cosecha. Estas experiencias se proponen revertir el abandono escolar de los jóvenes al cursar una semana por mes sin interrumpir el proceso productivo (Barsky, Dávila y Busto Tarelli, 2007). En el caso de la EA la educación supera la disyuntiva tiempo educativo-tiempo laboral y los articula en un proyecto político de vida social.

La articulación escuela-comunidad implica un involucramiento mutuo que nace de la participación de las comunidades en la creación de la EA y se continúa en distintas etapas del desarrollo¹⁴. Asimismo tienen la responsabilidad de seleccionar los jóvenes que van a participar y de articular la formación y la vida comunitaria. Según los testimonios relevados, en la asamblea comunitaria se determina cuántos y quiénes son los jóvenes que van a formar parte del proyecto de la EA, quiénes son los responsables de llevar las preocupaciones comunitarias al espacio educativo, y socializar luego lo aprendido en el espacio escolar.

En esta articulación, surge lo que Michi (2008) nombra como temas generadores que representan problemáticas a resolver y que son propuestos por la comunidad como demandas que los estudiantes comparten en la semana de cursada y se traducen en los temas y contenidos a ser abordados. Luego, se espera que las comunidades organicen dos reuniones por mes para que los estudiantes puedan socializar sus aprendizajes hacia toda la comunidad a la vez que presentar las actividades que deben realizar con el acompañamiento de ésta para la siguiente

¹⁴ Para profundizar en documentos elaborados por el MOCASE/VC véase Michi (2008).

semana de escuela. Este proceso, sin embargo, no alcanza el mismo compromiso en todas las comunidades campesinas. Según los entrevistados, en algunas comunidades es escaso el acompañamiento y el apoyo hacia los jóvenes que cursan la EA en lo referente a la evaluación y realización de las tareas asignadas para la siguiente semana de cursada:

“En algunas centrales hay mayor presencia y hay un ida y vuelta muy interesante. Y en otras no. Esto tiene que ver con las características de cada una de las centrales. No todas las centrales tiene la misma experiencia organizativa. Y eso marca la diferencia de cómo cada una imprime su personalidad en la formación de los chicos. Eso para algunas centrales sabemos que es para fortalecer. En algunas es una debilidad y en otras una gran fortaleza. Y eso es algo que se ve, se evidencia. En esto que te decía además de cómo los chicos empiezan a desarrollar otros roles dentro de la comunidad. Que eso tiene que ver con cómo la comunidad como instancia organizativa más local contiene la formación de los chicos, la considera y proponen actividades para que ellos se vayan formando. Están las que se muestran como una debilidad hasta las que están logrando un proceso súper integral en la formación de ellos como militantes” (Secretaría de Producción y Comercialización).

Este modo de articulación entre la educación y la vida social y comunitaria constituye una ruptura respecto de las tradiciones de la escuela moderna en la que la formación es concebida como individual, y donde la articulación alcanza en todo caso a las familias y no es parte del conjunto social (Michi, 2008).

Surge de las entrevistas que este modo de articulación escuela-comunidad sigue la lógica del tipo de organización política que como vimos el MOCASE/VC empieza a construir con el trabajo territorial que se inicia en las “comunidades de base”, las que se ven fortalecidas al detectar problemas comunes y modos de resolución.

Asimismo, organización política y económica se articulan orgánicamente. A medida que el MOCASE/VC se iba afianzando como organización política que lucha por defender los derechos de los campesinos, se hizo evidente la necesidad de dotar a los jóvenes campesinos de herramientas políticas y productivas para garantizar los roles y los recursos necesarios que hagan sustentable la producción y la vida campesina, lo que supone un modo de producción en armonía con los recursos naturales que brinda la tierra para la reproducción de la vida del ser humano. Es por ello, que:

“Y bueno. Nosotros... yo me imagino que nosotros no podemos dejar que las grandes empresas hagan lo que quieran con nosotros. Tenemos que seguir con la lucha y fortalecer al movimiento. Para afrontar todo esto de los desmontes, la soja, la seguí y seguir adelante. Porque nuestro futuro está en seguir en esta lucha juntos” (Estudiante 1º).

“Pienso que nosotros como movimiento vamos a lograr todo lo que vamos apuntando. Nosotros defendemos la tierra para hacer soberanía alimentaria, para hacer productos sanos, producidos por nosotros. Y eso veo que en cada comunidad vamos poniendo empeño y se van viendo las cosas. Yo pienso que tenemos que seguir luchando para conseguir todo eso. Primero la tierra, después agua y todo vamos recuperando gracias a la lucha” (Estudiante 3º).

Las necesidades y las demandas de las comunidades campesinas se abordan en la EA y se convierten en prácticas políticas y productivas que se enmarcan en la concepción de las comunidades respecto de la producción de alimentos suficientes y sanos, la cría de animales y el cuidado del monte, la utilización de los recursos naturales con técnicas no destructivas y contaminantes; y la resistencia y defensa de sus tierras y territorios. Esta visión es parte de las luchas simbólicas del MOCASE/VC en la construcción de otro mundo posible, que involucra tanto la creación de categorías de pensamiento como la resignificación de las categorías dominantes; como parte central en la construcción de un proyecto contra-hegemónico; que se cimienta en esta relación escuela-comunidad:

“Se trabaja mucho a partir de la realidad de las comunidades. Entonces siempre están volviendo los compañeros y compañeras a sus comunidades con consignas para trabajar y al mes que viene tomar eso como punto de partida. Hay un trabajo de búsqueda de información y de una mirada un poco más profunda de lo que es el sistema de producción, tan complejo. Y tomar esa realidad para no sólo empezar a dimensionar el cómo estamos, sino también para ver nuestras fortalezas y debilidades. Porque hay que seguir trabajando y mejorando en la producción. Esto sin duda es la esencia de nuestra lucha por la soberanía alimentaria. Entonces en este marco de definición política que tenemos por la reforma agraria integral. Así que las materias tienen que ver con ello. Las experiencias de cooperativismo se toman desde las experiencias que tenemos. Desde las experiencias más formales de cooperación en el ámbito más pequeño de la comunidad de base hasta las experiencias que nos involucran como central campesina y hasta los niveles de mayor formalidad que tenemos de cooperativa dentro del movimiento” (Secretaría de Producción y Comercialización).

2.1. La organización escolar como materialización de los postulados políticos

Según los entrevistados, la estructura de la EA recupera la forma de organización comunitaria de las comunidades campesinas del MOCASE/VC que se caracteriza por ser participativa, colectiva y horizontal, en tanto el momento de formación Tiempo-Escuela va más allá de la combinación entre asignaturas y actividades e involucra de forma activa a los estudiantes en la producción misma de ciertas dimensiones de la cursada y en la organización del espacio. Esto es resultado de la articulación escuela-comunidad que ya mencionamos, donde las comunidades tienen un rol activo en definir cuáles son los temas prioritarios a trabajar e investigar en la semana de cursada como parte en la formación integral. Entonces, la comunidad es un ámbito de central relevancia porque allí los estudiantes empiezan a delinear las actividades y temas.

La cursada en la EA comienza con la asamblea inicial que marca la apertura de la semana. En ella los estudiantes manifiestan su opinión en la elaboración del itinerario de cursada semanal: los horarios de las materias, de las prácticas de campo y ellos mismos eligen a los compañeros responsables de realizar los talleres de formación y las comisiones de trabajo encargadas de la seguridad, la limpieza, la alimentación, la comunicación y la coordinación. Como se aprecia en las entrevistas y observaciones, es interesante remarcar que los estudiantes valoran ampliamente este espacio colectivo, porque participan a la vez que aprenden a escuchar la palabra de los otros:

“El primer día nos juntamos y hacemos acuerdos del horario de entrada, de dormir. Y después la relación en la escuela con los compañeros es de charlar, contarnos las experiencias y conocer saberes de otras comunidades” (Estudiante 2°).

“Eso se organiza y se va planeando entre todos. Nosotros vamos poniendo el horario y las materias que nos gustan. Lo vamos organizando entre profesores y alumnos. Antes de empezar el lunes a la mañana hacemos la juntada y allí organizamos todo. Vemos cómo van a ser las clases y hasta que hora vamos a estar. Lo hacemos todo junto” (Estudiante 2°).

“Todos vamos tirando ideas para que se organice de la mejor manera. Casi no trabajamos individualmente. Todo es en grupo. Trabajamos colectivamente” (Estudiante 3°).

La forma en que se organiza la semana de cursada a partir de la asamblea inicial y el itinerario que en ella se establece, es una característica que se mantuvo en las dos instancias de trabajo de campo. La organización escolar y la toma de decisión de la misma, mantiene un mismo patrón, no se modifica de una semana a otra de cursada.

Otro mecanismo para la toma de decisión es la asamblea final que marca el cierre de la semana en la que coordinadores y estudiantes expresan su opinión sobre cómo se sintieron, si los temas iniciales a trabajar pudieron ser profundizados, qué problemáticas y temas son necesarios retomar nuevamente la próxima semana de cursada y cómo funcionaron las comisiones de trabajo. Asimismo, se realiza al finalizar la clase una puesta en común de los temas abordados. Como se aprecia en la siguiente conclusión de una clase final del curso preparatorio¹⁵, la síntesis final permite resumir los temas centrales que se abordaron y los temas a profundizar en la formación:

El grupo 1:

Venimos para conocer nuestros derechos y defender nuestra tierra. Y así ayudar a nuestra comunidad a aprender a leer y escribir.

Sobre agroecología sabemos que lo usaban nuestros ancestros lo usaban y se curaban con yerbas medicinales.

El grupo 2:

Venimos para juntarnos y conocer al MOCASE.

Para conocer y preservar la identidad y la cultura de los ancestros

Coordinadora: la idea de los 3 años de que dura la escuela es conocerse, conocer los derechos, trabajar la tierra y fortalecer al MOCASE. Además, rescatar la cultura ancestral y la forma de producir campesina, y confrontar a un modelo de producción que busca desaparecer a los campesinos con la toma de la tierra. Hay que formarse para entre todos repeler al enemigo. Para conocer y preservar la identidad y la cultura de los ancestros (Observación EA. Asamblea final de la primera clase preparatoria-síntesis escrita).

Es interesante señalar que las instancias de asambleas son fundamentales para construir continuidades temáticas en torno a cuestiones y problemáticas que se establecen como prioritarias en las asambleas de las comunidades campesinas. La planificación de la enseñanza, los contenidos, las actividades y el material bibliográfico a lo largo del ciclo de cursada se determina en estos espacios colectivos según

¹⁵ Curso previo al ingreso de la cohorte 2010. Se realizó por única vez en noviembre de 2009.

testimonian los entrevistados. Aunque cabe aclarar que el trabajo de campo no alcanzó a las comunidades por lo que no pueden triangularse estas representaciones con la efectiva participación en las comunidades o el modo como los saberes de la EA son apropiados en el proceso productivo.

Por último, la propuesta de los talleres de formación se realiza una vez durante la semana de cursada, y consiste en la elaboración y presentación de un tema por estudiantes que integran la Secretaría de Formación, la Secretaria de Comunicación o la Secretaría de Salud. Según las observaciones, se centra principalmente en la posibilidad de profundizar en temas que los estudiantes y la comunidad deciden en las asambleas y resultan de interés para la vida en las comunidades: la problemática de la violencia contra la mujer, los métodos anticonceptivos, la preparación de medicamentos con plantas y yuyos medicinales, la utilización responsable del agua, etc. Los estudiantes valoran los talleres porque permiten reflexionar sobre su realidad y sus prácticas y porque es un ámbito donde asumen la responsabilidad de coordinar estos espacios formativos, en donde se profundiza en la participación y opinión de los estudiantes.

Esa dinámica participativa se expresa también en las aulas y en las prácticas de campo. Según las entrevistas realizadas, la trama de relaciones sociales que esta forma de organización configura se distancia de la experiencia vivida por los jóvenes en la escuela oficial. Los estudiantes valoran la forma de organización de la EA porque sienten que es una experiencia que se construye entre todos, como parte de un trabajo en grupo y sin diferencias. En este sentido, para los estudiantes la relación de compañerismo no sólo es con los pares, sino que también con los coordinadores que participan sin imponer su palabra.

La mayoría de los estudiantes al momento de la entrevista expresaron ya no percibirse como sujetos carentes e incapaces de aprender, sino que en la EA se conciben a ellos mismos como sujetos competentes y con derecho a aprender, expresarse y ser valorados en su opinión y formas de pensar. El sentido que los estudiantes le otorgan a la práctica vivida en el aula, se distancia de la función examinadora que cumple la escuela oficial de individualizar a los estudiantes a través de pruebas y exámenes que establecen jerarquías (Bourdieu, 1988 y Varela y Uria, 1991):

“En el colegio nos enseñaban y nos decían que aprendamos como podamos. Nos daban una explicación así nomás. Y nos hacían pasar al frente y ahí me olvidaba, porque tenía que aprender de memoria. Entonces desaprobaba. Y aquí trabajamos todos en grupo y nos ayudamos” (Estudiante 1°).

“En la escuela secundaria eran más estrictos y no había posibilidad de hacer nada. Los docentes te daban la clase y te la tenías que bancar como sea. Eso de compartir algo, de decir algo te corregían y te dejaban como que “qué hablás si vos no sabés”. Porque cuando vos hablas con gente de campo compartís términos que sólo la gente de campo sabe. Entonces la maestra te corregía o se te reía. Y te hacía escribir esa palabra como si estuviera mal. Y los compañeros se reían (Estudiante 1°).

“La experiencia que hay en la secundaria no es lo mismo. No es lo mismo que se vive aquí. Hay otra división entre los compañeros. Aquí no hay división. Estamos todos juntos compartiendo comida, espacio” (Estudiante 2°).

El análisis del material empírico, muestra que este trabajo entre la EA y el movimiento genera transformaciones subjetivas que se reflejan en la toma de la palabra y en la capacidad de expresión en los estudiantes en los distintos espacios de participación y de decisión. El sentido propio que desarrollan los estudiantes para con el estudio fortalece el proceso de lucha y de formación de intelectuales; porque se combinan los procesos pedagógicos colectivos e individuales. Los estudiantes dicen que a medida que avanzan en su formación individual se consideran portadores de un saber que tienen la responsabilidad de difundir y comunicar al resto de los compañeros como parte de la formación colectiva. Según las entrevistas, otra manera en que se refleja esta impronta y maduración de los jóvenes es cuando retornan a la comunidad y asumen roles que vigorizan la construcción de las mismas:

“En la central tenemos más participación. Hemos crecido y formado mucho en estos tres años respecto de lo que éramos. Antes éramos tímidos o no sabíamos hablar” (Estudiante 3°).

“No tengo miedo para hablar ahora, para decir las cosas. Me animo a decir cualquier cosa, porque ahora conozco todos los derechos de los campesinos. Ahora no le tengo miedo a nadie y me siento más capaz de seguir luchando” (Estudiante de 3°).

Asimismo, se convierten en portavoces del movimiento en ámbitos y actividades que trascienden el espacio de la comunidad y la EA, lo que les permite

vincularse e identificarse con otras organizaciones y sus integrantes. Esto contribuye a que la lucha del MOCASE/VC sea conocida más allá de las fronteras locales:

“Si hay encuentros en otros lugares yo tengo que ir para contar la experiencia de la escuela y decir qué es lo que aprenden los chicos que vienen a estudiar acá. Me ha tocado ir a Córdoba a Uruguay y eso me pone re-contento” (Estudiante 1°).

“Yo me siento capaz ya de darle una mano a otros compañeros. Lo que te decía recién de difundir lo que se y no quedármelo sólo yo” (Estudiante 3°).

“Me escucha, escuchan mis quejas y yo me animo a hablar. El mes pasado he estado en Uruguay en unos paneles de soberanía alimentaria. Siempre voy con un compañero militante de años. Estuve en una jornada de agroecología en Brasil” (Estudiante 3°).

Como se evidencia en los testimonios de los estudiantes y los coordinadores, los temas que se abordan en las materias y en las prácticas de campo relacionados con la forma de producción campesina, son parte central de un cuestionamiento a la arbitrariedad que sostiene la escuela tradicional en la definición del conocimiento y su modo de transmisión que no tiene en cuenta las características individuales de los estudiantes ni de su estilo de vida. En cambio, en la EA los contenidos que se trabajan tienen como eje central recuperar las experiencias de vida de los estudiantes en su comunidad de origen.

En tal sentido, la oposición con la escuela tradicional lleva a una redefinición colectiva del saber escolar que posiciona a los estudiantes con mayor fortaleza para encarar los fracasos y el maltrato de su anterior experiencia. Los estudiantes construyen de otra manera su tránsito por el espacio escolar de la EA en los ámbitos colectivos, porque se involucran y participan en la definición del saber y en su tratamiento. Así, en la EA se crean nuevos vínculos con el saber y en el compromiso con la escolaridad:

“La enseñanza es distinta a las escuelas donde nos enseñaron, la primaria. Yo hice hasta séptimo y la enseñanza es diferente. Porque aquí vos no entendés y preguntás y te explican. Y otra es que se trabaja en grupo. También contamos las experiencias y problemas que suceden en otros lugares” (Estudiante 2°).

“La diferencia yo la veo muchísimo a lo que hemos vivido en la escuela primaria y ahora. Porque vamos todos los días, pero con los compañeros no compartís el desayuno, almuerzo, merienda, cena. Compartimos nuestras diversas sabidurías aquí” (Estudiante 3°).

En la EA el cuestionamiento a la arbitrariedad del saber y a la autoridad pedagógica anclada en la figura del docente, cimienta una experiencia escolar que busca democratizar las relaciones entre los actores. En las observaciones en las clases, las prácticas, los talleres y en los intercambios de los estudiantes en las comisiones o en los momentos libres; predomina un clima distendido que es compartido por coordinadores y alumnos que conversan sin la distancia de roles asimétrica que impone la escuela oficial. Esta forma de vinculación se expresa en la clase, se conversa, se toma mate, se come, se trabaja en grupos donde se realizan actividades y se discute de forma colectiva, y los estudiantes pueden entrar y salir del aula. En las observaciones en los pasillos de la EA se aprecia que las conversaciones trataban sobre los contenidos de las propias clases, sobre problemáticas de los estudiantes en sus comunidades de origen, sobre las técnicas de producción en el campo, sobre estrategias de enseñanza o sobre cuestiones que hacen a la militancia política en defensa de sus derechos. Esto marca una ruptura en el modo de organización que establece la “gramática de la escolaridad” en la escuela tradicional, porque el funcionamiento de la EA se construye a partir de la participación de todos: comunidad, estudiantes y coordinadores.

Es interesante resaltar, que este modo de funcionamiento tiene por objetivo garantizar el autogobierno de la EA a través de las distintas asambleas que funcionan para la toma de decisiones de todos los asuntos escolares y políticos. La práctica asamblearia se convierte en una herramienta central que sostiene la concepción de que la EA es un espacio de construcción colectiva. Esta construcción permanente genera una redefinición de la autoridad pedagógica que iguala a coordinadores y estudiantes como protagonistas de una experiencia escolar grupal. La modificación en las relaciones de poder entre los actores expresa que la concepción de educación en la EA no se limita solamente a que los estudiantes asistan a la clase, sino que promueve su participación activa en la construcción de la EA y en la gestión de su propia experiencia como estudiante:

“Es una escuela donde aprendemos todos. Nos basamos en esto de la educación popular. Acá aprendemos los chicos y los grandes también. No tenemos ese rol docente de

educador a educando. Vamos viendo que es un proceso que a todos nos va formando. Nos va modificando a todos. Es una experiencia hermosa” (Secretaría de Formación)

“Lo colectivo y lo individual como dos cosas que no se disocian. No tienen porque ir separadas. Que en la educación bancaria si va disociado. Se supone que se le llena de elementos a la persona y listo. Se lo abrumba con datos y contenidos. Y como si esos contenidos fueran neutrales en si mismos. Y además muchos de esos contenidos son la promoción y el desincentivo a lo colectivo y grupal. La idea es que el joven acá siga incorporando lo que trae de su familia y de la comunidad. Los elementos de solidaridad y de trabajo colectivo por un objetivo. A la vez que incorpora otros nuevos” (Secretaría de formación)

Sin embargo, en las observaciones en los diferentes espacios de toma de decisión se puede apreciar, más allá de la participación efectiva de los jóvenes en la gestión de su propia experiencia escolar, que los coordinadores tienen un mayor protagonismo a la hora de expresar su palabra en la determinación de los tiempos y las actividades de la semana de cursada. En el relato de las entrevistas a los coordinadores se vislumbra el rol relevante que tuvieron en la elaboración final de los temas primordiales para la concreción de la EA, como es la designación de las materias, ciertos temas de los contenidos a trabajar considerados como prioritarios, en la elección de un sistema de cursada de alternancia, etc.

La articulación de lo individual y lo colectivo, es lo que define fuertemente el antagonismo con la escuela oficial: sus reglas, métodos y pautas. Las oposiciones se refieren a la arbitrariedad e imposiciones que establece la escuela oficial a través de una organización rígida de las actividades y rutinas escolares como el régimen de asistencia, las formas de evaluación de los contenidos y promoción, la vestimenta, el reto, el hecho de no tomar en cuenta las características individuales de los estudiantes, entre otros aspectos que destacan los entrevistados como causantes de la exclusión y como puntos centrales que diferencian a la EA.

No obstante, como se aprecia en las observaciones, la rutina que muchos de los jóvenes traen y que hace a la cultura de sus comunidades de origen, parecen dificultar la propuesta misma de la EA de generar nuevos vínculos con el saber y en el compromiso con la escolaridad. Nos referimos a la escasa participación que tienen en las asambleas, en el aula o en los talleres aquellos estudiantes de menor edad que no tienen un rol activo en sus comunidades, o que como dicen los coordinadores por la historia de sumisión social que cargan muchos de los jóvenes les cuesta asumir el

protagonismo que se promueve en la EA. Esto se hace visible en la falta de expresión de su opinión y en la participación en la toma de decisiones. El trabajo que se realiza en el MOCASE/VC sobre este tema puede verse claramente en las palabras de un integrante:

“Hay muchos chicos que antes ni siquiera habían salido de su comunidad y se encuentran con otros jóvenes iguales y a la vez diferentes. Y comparten una semana. Incluso si vos recorres los cuartos y los pasillos se dan procesos muy ricos de intercambio. Como cuando unos a otros se enseñan a tocar música. De cómo uno se pone en frente del otro y le va mostrando con la guitarra las notas. Y cómo ese que está aprendiendo a los dos meses está tocando una chacarera. Y cómo el trabajo en las materias se da, se discute mucho en grupo. Cómo a pesar de las desigualdades o diferencias que pueden traer son solidarios a la hora de complementarse o brindarse para ayudar al otro, por ejemplo en la comprensión de un texto. Algunos son más tímidos que otro como en cualquier lugar. Si tienen que pasar al pizarrón o decir algo o escribir algo, como exponerse o traer los resultados del trabajo en grupo; su nerviosismo en compartido por el grupo. Y hay una ayuda permanente y un sostenerse en los miedos y las vergüenzas de forma colectiva” (Secretaría de Formación).

2.2. La agroecología como eje formativo: la articulación entre lo político, lo productivo y lo por venir

La forma de producción en las comunidades campesinas que integran el MOCASE/VC adopta como principio fundante la idea de construir una organización del trabajo horizontal y basada en la cultura y saberes populares, en la creación de redes alternativas de comercialización basadas en el comercio justo (Gluz y Burgos, 2011). Según las entrevistas, la producción se enmarca dentro de la propuesta de reforma agraria integral que comprende la recuperación de las tierras campesinas que fueron expropiadas de manera ilegal por los terratenientes nacionales e internacionales y el fortalecimiento de la “unidad de producción campesina” que es la articulación de la producción de cada familia individual con la producción de la comunidad¹⁶.

La EA se funda en la necesidad de fortalecer estos propósitos a través de la formación de los jóvenes. Entre los contenidos que se trabajan en la EA, el estudio de

¹⁶ Son cinco las características que definen la “unidad de producción campesina” como base de la soberanía alimentaria: cómo producir (agroecología), desde dónde producir (biodiversidad), para quién producir (comercialización), cómo sostener la producción (sustentabilidad económica), y qué y cómo producir (soberanía alimentaria).

la legislación burguesa es una de las herramientas de lucha contra la expropiación y de resistencia y revalorización de la concepción campesina sobre el derecho de posesión de la tierra basada en la propiedad común de los montes y el agua, en tanto elementos de la naturaleza para la producción de la vida del ser humano y no un mero factor de producción. Se trata de construir las herramientas para la resistencia, tal como se evidencia en las clases:

Coordinadora: Hay 38 causas penales en Añatuya más 22 de Santiago capital, hay 22 causas civiles en Santiago capital más 12 de Añatuya. ¿Qué dificultad le ven a esto? El listado es del 2008.

Estudiante: ¿Qué diferencia hay entre causa penal y civil?

Coordinadora: El viernes lo vamos a resolver. Las causas penales son contra los campesinos por usurpación, hurto. Te inician una causa y te meten en cana. En la civil puedes negociar una fianza o un servicio voluntario. Hay delitos excarcelables y en otras carátulas no hay eximición, vas a la cárcel de una. Ustedes tendrían que meditar ¿por qué tantas causas? Esto que sería ¿entienden lo que pregunto?

Estudiantes: Tratan de bajar a los que están organizados. Con los que no negocian.

Siempre hay causas y la policía va y garrotea a todos. El terrateniente siempre cuenta con la ventaja sobre el campesino, tiene a la justicia de su lado y ventajas para producir, porque tiene dinero. (Observación EA. Materia Legislación Agraria, clase de segundo año).

Esta concepción sobre el derecho de posesión de la tierra, concibe a la agroecología como modo de producción sobre la tierra sin destruirla (Alemany y Guzmán, 2007; Altieri y Nicholls, 2001); y se complementa con la idea de biodiversidad, que sostiene para la elaboración de los alimentos establecer una relación de equilibrio y respeto con la naturaleza y sus recursos (Guzmán, 2008). Para consolidar estos principios en la EA se trabajan las técnicas de producción campesina que permiten fortalecer su producción sin deteriorar el medio ambiente, centralmente los métodos para perfeccionar la cría y el control de los animales. Se abordan temas como la relevancia de los cerramientos para facilitar el seguimiento de la cría de vacas, chanchos y chivas, y separar los animales viejos de los jóvenes que aseguran la reproducción de la especie, la leche y la carne de mejor calidad, el control sanitario y el procesamiento y administración de la cosecha de pasto que es condición fundamental para la alimentación y conservación del ganado:

Coordinador: Recordemos lo que hicimos la clase anterior... ¿qué hicimos?

Estudiante: Cortamos el pasto.

Coordinador: ¿Cómo hicieron para cortar el pasto y con qué?

Estudiante: Con la mano.

Coordinador: ¿Cortaron el mismo pasto?

Estudiante: Distintos pastos que pesaban distinto.

Coordinador: ¿A qué llegaron?

Estudiante: Que los pastos tienen distintos elementos.

Coordinador: ¿Por qué sacaron la diferencia de pasto seco?

Estudiante: Para comparar distintos elementos.

Coordinador: ¿Para qué comparar la materia seca (pasto) y no el agua?

Estudiante: Para el alimento de los animales. El pasto seco tiene más alimento.

Coordinador: La idea es comparar materia seca para saber la cantidad de un alimento y otro. Me sirve para saber cuánto de alimento tengo en una hectárea de pasto para vacas o chivas. Con esto sabemos cómo calcular kilos de materia seca. Esto nos permite discutir el pastoreo en Santiago del Estero. (Observación EA. Materia Nutrición Animal y Pastizales, clase de segundo año).

Asimismo se profundiza en los métodos que son necesarios para la producción de alimentos que se utilizan para el consumo de las familias y la venta en el país: miel, dulces y mermeladas sin aditivos y conservantes, dulces en almíbar con miel, caramelos, alfajores de diversos sabores, chorizo, morcilla, etc.

Otro tema central a la preservación de la naturaleza es el uso racional y no contaminante del agua y la tierra necesaria para la cría de los animales y la cosecha. Según los entrevistados, los recursos naturales se utilizan con técnicas no extractivas que minimizan el impacto y desgaste que tiene la producción sobre el medio ambiente. En este sentido, sostienen en el MOCASE/VC que para la cosecha de maíz, frutas, hortalizas, legumbres, cereales, etc. usan solamente la semilla criolla, que es natural, produce alimentos sanos y permite la regeneración de los nutrientes de la tierra para una nueva cosecha.

Como se expresa en el documento síntesis de la Primera Asamblea de las Mujeres del Movimiento Nacional Campesino Indígena-MOCASE/VC (2011), la tierra es un elemento simbólico en la concepción campesina, porque la semilla que nace de la tierra representa el nexo y equilibrio en armonía entre la naturaleza y la humanidad. En este sentido, la semilla criolla es considerada patrimonio natural de la humanidad y protegerla de propietarios particulares que se las apropien y modifiquen con el uso de transgénicos y degraden la tierra con las fumigaciones es parte de la lucha del MOCASE/VC frente a la agroindustria¹⁷.

¹⁷ Según los entrevistados, en épocas de lluvia la crecida arrastra los químicos de las fumigaciones hasta los arroyos y lagunas contaminando el agua natural que utilizan las

Las cuestiones y problemáticas que se debaten y reflexionan se plasman en actividades y temas concretos que como vimos responden a las necesidades y urgencias de las comunidades campesinas como es la defensa sobre el derecho de posesión de la tierra o las técnicas de producción para la sustentabilidad económica. A partir de la información recolectada y de las observaciones realizadas, ha sido posible reconocer la importancia que tiene en el tratamiento el intercambio oral entre coordinadores y estudiantes, el trabajo colectivo entre los estudiantes y la línea teórico-política de los contenidos abordados. Asimismo, las actividades que se realizan tienen por objetivo promover la participación activa de los estudiantes como es la construcción de cuadros comparativos sobre aspectos vinculados a problemas sociales en las comunidades campesinas, la elaboración de afiches, la lectura y análisis de textos, la producción de textos, debates y la realización de pequeñas investigaciones sobre algún aspecto de la vida de los jóvenes o su comunidad.

Fomentar la expresión y opinión de los estudiantes aparece como un objetivo central para los coordinadores de las asignaturas. Para los estudiantes, esta demanda de las actividades, resulta a veces una exigencia difícil de cumplir. En una clase observada –que expresa cómo se aborda este propósito-, la coordinadora propuso como actividad grupal la lectura de un cuento (Asamblea en la carpintería) que muestra la importancia de opinar, respetar y valorar la palabra de todos por igual.

Luego de leer el cuento, los estudiantes formaron seis grupos de trabajo para reflexionar sobre lo leído. En los distintos relatos que hicieron los seis grupos en la presentación de lo trabajado se evidencia un conjunto de valoraciones positivas de la lectura del cuento. Los estudiantes remarcaron de su análisis la importancia de la comunicación y escuchar al compañero como parte esencial en la unión y construcción de un proyecto colectivo. Asimismo, destacaron los efectos negativos que tiene sobre la confianza de otro compañero cuando éste está hablando y es interrumpido con burlas o chistes. La actividad logró su objetivo, que los estudiantes se den cuenta de lo importante que es aprender a conocer y escuchar la palabra del otro, como bien refleja la conclusión final de la clase a cargo de la coordinadora:

“Tiene que ver con comunicarnos, hablar con el otro. Sino hablo no puedo ayudar al otro. Al otro no hay que alabarlo siempre porque tiene defectos como cualquiera, pero tampoco hay

comunidades campesinas para la producción. Para profundizar en el tema véase documentos del MOCASE/VC: “Por la soberanía alimentaria del pueblo argentino” y “Sobre los heridos y asesinados en el campo: Se profundiza el modelo de agronegocios y sus contradicciones”.

que decirle que no sirve. Lo primero de cada movimiento es reconocerse uno mismo. Se dieron cuenta que tenían que valorarse. Si hay un compañero derrochando agua con lo que falta en Santiago o jugando con los colchones no le digo que al movimiento le cuesta. Destruye algo que es del movimiento. Esto quiere decir que todos tenemos debilidades y fortalezas, porque nadie es terrible o perfecto. Este cuento nos sirve para valorarnos y saber que no hay que esconder la opinión, porque somos todos un movimiento en la lucha por el derecho de los compañeros. Las fotocopias las pueden llevar a su comunidad o central. Es bueno que no se guarden lo que aprenden” (Observación EA. Materia Educación Popular, clase de segundo año).

Estos rasgos definen el trabajo escolar y el desarrollo de las actividades que se llevan adelante en la EA. El trabajo en equipo entre coordinadores y estudiantes, y entre estudiantes en la definición de los temas a trabajar y las actividades permite que los estudiantes se acerquen y se apropien del saber, al ser actores activos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se constituye así un trabajo grupal que fortalece la formación y construcción de conocimiento.

Ampliar la capacidad de expresión y de transmisión es relevante para la formación política y productiva, ya que según las entrevistas para garantizar la sustentabilidad económica en las comunidades, se espera que los jóvenes transmitan y compartan lo aprendido en las cooperativas de trabajo en todas las centrales. Además de contribuir a la soberanía alimentaria, estas cooperativas son una fuente de trabajo y de elaboración de las producciones artesanales, que evita el traslado de los jóvenes a otras zonas en busca de trabajo:

Pregunta: ¿Cómo es el vínculo con las comunidades? Cuando ustedes vuelven ¿cómo socializan lo que aprenden aquí?

Estudiante: Primero en la familia misma empezamos a poner en práctica lo que llevamos de aquí. Después en la comunidad.

Pregunta ¿Vos sentís que con lo que llevaste cambiaste cosas?

Estudiante: Si.

Pregunta: ¿Qué cosas? Contame una anécdota.

Estudiante: Por ejemplo en plantaciones de la huerta. En sembrar maíz, zapallo. Eso fue cambiando. Por ejemplo en la asociación de las plantas. Por ahí sale para arriba y aprovechamos eso y no lo que hay abajo. Eso fue cambiando. En la sanidad de los animales fue mejorando. Porque toda la vida tuvimos los animales sueltos y van para donde quieren. Ahora empezamos a construir potreros y ahí controlamos los terneros que nacen. Si alguno nace enfermo y podemos sacar más leche de la vaca. Sabemos qué cantidad de ternero vamos a tener” (Estudiante 3º).

En relación a esto, en las entrevistas, aparece reiteradas veces la importancia de organizar circuitos de comercialización por fuera de la lógica del mercado capitalista para potenciar la producción y la organización. Se destaca que los productos se comercializan en todas las comunidades campesinas de Santiago del Estero que integran el movimiento y en las comunidades campesinas y organizaciones de la provincia de Córdoba, Misiones, Mendoza, Jujuy y Buenos Aires que forman parte del MNCI; en la Universidad de Rosario, en la Universidad de Córdoba, en la Universidad de La Plata y en la Universidad de Buenos Aires.

El principio que articula estos ámbitos es la determinación del precio justo a través de la venta directa con el comprador sin la intervención de intermediarios que aumenten el costo. En este sentido, el comercio justo tiene como objetivo central la creación y consolidación de relaciones de intercambio basada en la solidaridad y en la complementariedad entre grupos y pueblos en el intercambio comercial (Silva, 2008).

El MOCASE/VC a través de la conformación de estas estructuras productivas y organizativas, y la participación en ámbitos de comercialización incrementó su red de relaciones sociales y con ello su capacidad de producción y distribución de esa producción. Esto contribuye a fortalecer y consolidar la soberanía alimentaria -bandera de lucha del movimiento-, en tanto el derecho de las comunidades campesinas para decidir qué producir y cómo producir (Domínguez, 2008 y Mattini, 2004):

“Esta claro que el gran objetivo de la escuela es que los aspectos y los conocimientos que debatimos permitan ir mejorando todo ese sistema de biodiversidad en las comunidades. Con el objetivo de ir mejorando los niveles de producción para autoconsumo. De tener mayor nivel de excedente. Por lo tanto que esa economía familiar y comunitaria se vea fortalecida. En definitiva entonces que los jóvenes empiecen a encontrar en sus comunidades un ámbito de trabajo productivo y económico que les permita pensar en una vida hacia delante dentro de su propia comunidad. Pensemos que en Santiago del Estero la mayoría de las experiencias tienen que ver con experiencias de expulsión de migración. Entonces trabajar para que nuestros jóvenes no se vayan de la comunidad en términos de la identidad, del movimiento obviamente. Así que ese es el gran desafío. Que los jóvenes tengan herramientas para aportar en sus comunidades y mejorar las dificultades” (Secretaría de Producción y Comercialización).

En términos de Bauman (2009) el MOCASE/VC crea un “círculo cálido” que da origen a lo que denomina como “comunidad ética”, cuyos principios son el compartir

una forma de vida en común y la pertenencia a un lugar. En la comunidad ética se crean compromisos a largo plazo en la formulación de proyectos que tienen como fin garantizar el bienestar de todos en un futuro compartido. Se diferencia de la “comunidad estética”, que el autor asimila con el funcionamiento de la industria del entretenimiento en la sociedad capitalista. La comunidad estética se caracteriza por la construcción de relaciones impersonales con el único fin de la acumulación de ganancia, por ello las comunidades estéticas son frágiles y de corto plazo.

La recuperación del sentido de comunidad por parte del MOCASE/VC, es el núcleo de una construcción interna de resistencia al capitalismo, que como expresa Modonesi (2008 y 2010) transita de la subalternidad al antagonismo frente a las relaciones de dominación capitalista. Siguiendo a Modonesi (2008 y 2010) lo propio de esta forma de configuración contra-hegemónica es que se caracteriza por el perfil destituyente articulado con una tendencia instituyente en tanto que el MOCASE/VC impulsa procesos “constituyentes” que se proyectan en la creación de espacios autónomos sustentado por prácticas políticas y productivas alternativas. Estos procesos “constituyentes” son la base para la elaboración de estrategias y acciones concretas de lucha en defensa del territorio, tercer y último aspecto de la formación que los estudiantes de la EA inician en el CJL.

3. La formación en el marco del proyecto campesino: hacia una pedagogía de la emancipación

De lo hasta aquí analizado, podemos decir que la EA es un proyecto educativo que se elabora de forma integrada a la vida cotidiana del movimiento y de la comunidad campesina. Las prácticas pedagógicas que se construyen contrastan fuertemente con la “gramática de la escolaridad” de la escuela tradicional. Los contenidos que se abordan en las materias cuestionan la cultura escolar y los modos de enseñar de la acción pedagógica escolar tradicional.

El modo de organización tiene como propósito democratizar las relaciones sociales y distribuir el poder (Gluz, 2011). Es interesante remarcar que los estudiantes reconocen la posibilidad concreta de expresar su propio pensamiento y de ser escuchados como sujetos políticos (Gluz, 2010). Esto posibilita promover una

restitución y apropiación del proceso educativo por los estudiantes, que se sienten responsables de su propia experiencia escolar:

“Todo me gusta y me encanta. Yo cuando me voy no veo la hora de volver, porque yo desde chica con mis hermanos nos organizábamos para hacer la tarea y aprender. Y acá todo lo organizamos. Sabemos que todo es parte nuestra y del movimiento” (Estudiante 1°).

“Nosotros participamos en cómo queremos la escuela y qué queremos aprender y estudiar en la escuela, porque es todo lo que nosotros hacemos cotidianamente día da día en nuestras casas y por ahí no nos damos cuenta que alguna cosa la podemos hacer diferente o hacer algún cambio que nos puede hacer mucho daño” (Estudiante 3°).

Esto contribuye a redefinir la autoridad pedagógica. La EA se constituye en un ámbito escolar en donde el saber se construye y desarrolla de forma colectiva y sin diferencias entre actores. En este sentido, el lugar del coordinador como docente no se instituye como un rol asimétrico de educador a educando, sino que el coordinador acompaña el aprendizaje del estudiante en un proceso que se va formando de manera conjunta con los saberes y experiencias de ambos:

“Es una escuela donde aprendemos todos. Nos basamos en esto de la educación popular. Acá aprendemos los chicos y los grandes también” (Secretaría de Formación).

“Con los profesores es un ida y vuelta. No sentimos que son profesores, sino un compañero y alumno más. Porque ellos aprenden de nosotros y nosotros de ellos. En cambio en la escuela va el maestro y te dice tenés que hacer esto y esto” (Estudiante 3°).

La construcción de los sujetos escolares en la EA es el resultado de disposiciones sociales, culturales y personales que se construyen a partir de determinados significados que brinda el espacio en articulación con otros ámbitos de socialización como son la comunidad campesina y el movimiento en sentido amplio. Esto hace que lo que los estudiantes sientan y piensen de su escolaridad se distancie de sus experiencias escolares previas.

Los estudiantes marcan como positivo el trato con los coordinadores que se preocupan por saber cómo se encuentran, qué piensan, su historia de vida y la de su familia, etc. Los coordinadores son vistos como “amigos de cursada y de militancia” a quienes pueden acercarse a contar sus problemas, pedir un consejo y que habilitan la palabra para pedir explicaciones y darlas. Los estudiantes se sienten considerados en

su singularidad, mientras que en la escuela oficial se sentían considerados “un número más”.

Otro elemento central, es la valoración positiva de la participación y opinión colectiva, en contraste con las arbitrariedades de la escuela oficial:

“En la primaria el maestro te dice “hace esto”. Y lo haces como podes y si no entendes te sacan de la escuela. No te da ganas de seguir. Y acá si uno no sabe otro la sabe y tratamos de ayudarnos y que todos entiendan” (Estudiante 3°).

“En la otra escuela es más el maestro el que opina y te dice qué hacer. Te daban tarea en el pizarrón y se iban a la secretaría y volvían al rato y tenías que tener la tarea lista” (Estudiante 3°).

Es interesante remarcar que más allá de las críticas político-ideológicas sobre el modo de organización y la función social de la escuela oficial, también se la valoriza como agente democratizador en el sentido de que es un derecho social que debe ser garantizado por el Estado a todos los ciudadanos. Asimismo, se la reivindica como un espacio que los sectores populares deben cuestionar y resignificar a favor de la lucha social por la emancipación.

Muchas de las prácticas mencionadas no configuran aún un proceso linealmente consolidado. Esto se aprecia en las observaciones realizadas en los distintos espacios de participación y decisión que configuran la semana de cursada. Hay situaciones en las asambleas, inicial y de cierre, donde la participación, la capacidad de expresión y uso de la palabra no es igual en todos los jóvenes. Por ejemplo, en la asamblea inicial, la decisión de los puntos que definen la semana de cursada se concentra en los jóvenes que por su experiencia de vida y trayectoria política de lucha cuentan con más capacidad de expresión y de comunicación oral.

Son también quienes en las clases, asumen la presentación de los resultados del trabajo realizado en las comunidades y comentan su trayectoria previa de formación en la escuela primaria o secundaria estatal; ya cuentan con una amplia trayectoria de formación en otros proyectos educativos del movimiento, y de inserción y participación en sus “comunidades de base” lo que facilita su mayor protagonismo en las clases. Asimismo, los coordinadores e integrantes de las distintas secretarías aparecen como “referentes”, y su palabra tiene mayor grado de injerencia en la

definición de los temas a analizar y la forma de trabajo. Para los jóvenes su presencia y palabra infunden mayor respeto en relación a sus compañeros.

En las observaciones realizadas en varios talleres se evidencia que aún, un pequeño grupo de jóvenes, no participa y en ocasiones no prestan atención a las palabras de los compañeros durante el tiempo en que están exponiendo el tema. Cuando esto sucede, los referentes intervienen para facilitar la circulación de la palabra. Los coordinadores promueven actividades para que todos los jóvenes se involucren a través del trabajo en grupo y la exposición de temas para conocer la realidad de las diversas comunidades.

Se observan diferencias en la experiencia militante y el grado de involucramiento entre los estudiantes, que advierte una diferenciación respecto del sentido que tiene el acercamiento y la participación en la EA y el MOCASE/VC. Como se aprecia en el relato de un estudiante de 3º que se inscribió a la EA porque conocía la propuesta, dado que estaba participando en la Secretaría de Comunicación, pero sin asumir el compromiso de asistir a todas las reuniones. Al no contar con los recursos económicos para trasladarse a la ciudad y continuar los estudios secundarios, decidió comenzar la cursada de la EA. Luego de los tres años de formación, en su relato se aprecia que la EA es más que una propuesta que permite finalizar los estudios, es un espacio que promueve la formación política, que en el caso de este joven se traduce en la responsabilidad que asumió en la Secretaría de Producción y Comercialización, donde asiste a todas las reuniones con el fin de transmitir los conocimientos adquiridos en la EA, así como también profundizar su formación en otros espacios:

“Yo la veo con un buen futuro a la escuela. Tenemos que poner todos el esfuerzo para buscar un futuro mejor que yo creo que es posible. Para cambiar la realidad y darle una mano a otros compañeros que vienen” (Estudiante 3º).

Similarmente, otro estudiante de 3º nos cuenta que antes de ingresar a la EA estudiaba en una escuela secundaria en Buenos Aires, su mamá aunque vivía en Buenos Aires era integrante del movimiento desde 2001, y en 2005 decide volver a vivir en Santiago del Estero y sumarse a la lucha campesina. Su primera sensación cuando inició 1º fue que la EA era una propuesta educativa diferente a la escuela oficial. En sus propias palabras:

“Es distinta la comunicación entre el profesor y el que aprende. Aquí es más la comunicación entre compañeros. Porque estamos una semana entera noche y día. Compartimos lo que es nuestra vida. Allá cuando terminas noveno año no lo ves más. Te separas y no es lindo. Acá son más que compañeros, son amigos y tenemos una relación muy grande” (Estudiante 3°).

En el final de su relato, las palabras del estudiante reflejan el cambio que se logró a lo largo de los tres años de formación, lo que en su ingreso a la EA era concebido como un paso necesario para finalizar la formación que se vio interrumpida en su escuela en Buenos Aires, se transformó con el tiempo en una fuerte responsabilidad con la lucha social del MOCASE/VC, que en su caso se traduce en la participación y asunción de tareas y actividades en la EA y en otros espacios dentro del movimiento.

Esta transformación se aprecia también en una estudiante de 1° que se acercó a la EA porque conocía la propuesta por las palabras de su hermano que ingresó un año antes. Según nos cuenta la estudiante, lo que le atrajo de la EA fue saber que en los contenidos de las materias se abordan aspectos que hacen a la forma de vida en el campo. Tanto ella como su hermano valoran ampliamente la formación política en la defensa de sus tierras, esto motivó que su familia se incorpore al MOCASE/VC y generó el acercamiento de muchos de los vecinos de su comunidad a la lucha del movimiento:

“Mi familia viene del campo y teníamos problemas de tierra. Sabíamos del movimiento pero no le dábamos bola. Nos fuimos enterando del movimiento. Antes les teníamos miedo a los terratenientes” (Estudiante 1°).

En el relato de otros estudiantes, la EA se vislumbra como una propuesta que brinda conocimientos útiles para la producción y la sustentabilidad en el campo o en su comunidad. El vínculo con la EA se asocia fuertemente a su utilidad práctica para mejorar el trabajo manual como se refleja en las palabras de un estudiante de 1°:

“Donde vivo en Monte Quemado el 80% trabaja de la madera. Y después los otros son los que tienen comercio. Tiene negocios y de que vivir. Como en esta época se me acaba el trabajo, hace dos meses que se para la madera y se acaba el trabajo, y hace un mes me he inscripto. Estaba desocupado y me inscribí con las intenciones de aprender y poder emprender algo. Yo tengo un campo y no lo he trabajado nada. Esto me puede servir para trabajar la tierra de otra manera” (Estudiante 1°).

Como trasluce este relato, hay estudiantes con un mayor grado de compromiso con la extensión de la lucha social y política, en cambio en otros se manifiesta un acercamiento más coyuntural. Sin embargo, a lo largo de los tres años de formación, los jóvenes que deciden quedarse en el MOCASE/VC para aportar su saber a la construcción, son los comprometidos con el afianzamiento del proyecto de lucha.

Es interesante observar que en muchos estudiantes el vínculo que construyen con la EA y su proyecto político guarda estrecha relación con el grado de participación que tiene la familia en la lucha social del MOCASE/VC. En el relato de este estudiante de 1º, se hace notorio el escaso vínculo de su familia con el movimiento. Por un lado, dice que sus tíos están “asociados” al movimiento, no son militantes, es decir contribuyen en las acciones de protesta o en marchas prestando el tractor o gasoil para el traslado en auto. Por otro lado, comenta de la difícil situación con su padre por la participación en el movimiento, dado que el padre no está de acuerdo completamente con que participe en el movimiento por el riesgo que esto puede implicar en la lucha contra los terratenientes. Sobre todo cuando se hacen guardias en los campos para evitar el saqueo ilegal de tierras, que en muchas oportunidades llevó a situaciones conflictivas que derivaron en integrantes del movimiento heridos e incluso muertos.

La relación de su familia con el movimiento tiene una fuerte impronta en el modo en que este estudiante se vincula con la EA. No se evidencia, a diferencia de otros estudiantes, un fortalecimiento de la capacidad militante y en el compromiso con la propuesta educativa y política.

Este vínculo también se hace evidente en una estudiante de 1º, cuya familia no tiene relación con el MOCASE/VC, es decir, no son integrantes y no participan en ninguna de las instancias assemblearias. Esta estudiante ingresó a la EA avalada por una de las centrales y se plantea como uno de sus principales objetivos terminar la cursada para adquirir conocimientos que le permitan continuar sus estudios o conseguir un trabajo.

El significado que tiene que la propuesta educativa se diferencia en función del sentido que le otorgan al reconocimiento oficial del Estado en la emisión del título¹⁸. La

¹⁸ En el año 2006 el MOCASE/VC planteó la posibilidad de que el título esté certificado por el Ministerio de Educación de la provincia a través del Centro de Estudios Agrícolas para jóvenes y adultos de la Ciudad de Quimilí. La propuesta no se pudo concretar por las características del

mayoría de los estudiantes valora la importancia de la formación, la construcción de un proyecto grupal donde son partícipes y responsables en la elaboración de su propia experiencia educativa. La centralidad de la finalización de los tres años de cursada se encuentra atada a la posibilidad de transmitir lo aprendido en las comunidades campesinas, en fortalecer otros espacios de participación y formación, y en compartir esos saberes con los estudiantes de la EA a través de clases de apoyo o asumiendo el rol de coordinadores de las materias. Para estos estudiantes el título no tiene valor a modo de garantía o certificación de los conocimientos y saberes adquiridos, sino que el objetivo es vigorizar la lucha campesina del movimiento mediante la formación de sus militantes:

“El título poco me importa. Yo vengo a formarme y a tener experiencia de otros compañeros. Las cosas que nos enseñan nos sirven para el campo y para defendernos. Yo con lo que aprendo ya está. Después el título no” (Estudiante 2°).

“El título te da un reconocimiento, una chapa. Pero no es el título lo que más me importa, sino que es el saber” (Estudiante 3°).

“Para mi no importa tanto tener un título. Para mi es el saber, es el aprender el que nos lleva a todos lados. El título sirve para mostrar a alguien que yo también puedo, pero más allá de eso puedo mostrarle lo que se hacer en la práctica y el aprendizaje más que un título” (Estudiante 3°).

“Para mi nunca sonó bien el “si no estudiás no sos nadie”. Porque todo no se aprende en una escuela” (Estudiante 1°).

Es importante destacar que esta percepción compartida respecto de la relevancia política y económica de la formación, se acompaña para otros de un interés por la obtención de un título certificado por el Estado para continuar sus estudios en instituciones públicas, ingresar al mercado de trabajo o conseguir financiamiento para proyectos. Como vimos, aquellos estudiantes que sus familias mantienen una escasa relación con el movimiento aparecen como los que más se orientan a la certificación

centro. Porque no cuenta con instalaciones ni espacio físico para desarrollar clases de manera periódica ni albergar estudiantes por una semana. En el año 2007 el Ministerio de Educación de la provincia derivó la propuesta de la EA al INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) que cuenta con líneas de financiamiento para cubrir cursos de capacitación que permitiría el pago a los coordinadores. Esta propuesta fue rechazada por el MOCASE/VC, porque se sostiene que la formación en la EA es integral al profundizar en distintas disciplinas y, por tanto no puede ser asimilada a un curso de capacitación para una especialidad puntual como plantea el INET.

del título. Si bien, es interesante señalar que estudiantes comprometidos políticamente con el proyecto de la EA manifestaron que contar con el reconocimiento del Estado sería algo que a futuro permitiría obtener financiamiento estatal para proyectos productivos en las cooperativas de trabajo de las comunidades campesinas. Como se observa en la palabra de los estudiantes:

“Me gustaría que lo reconozcan y que podamos seguir estudiando o trabajando de otra cosa” (Estudiante 1°).

“El título puede servir para hacer algún proyecto y que te lo aprueben. Mostrando el título te lo pueden aprobar y financiar. Siempre trabajando con nuestra comunidad. Pero tampoco es de tanto interés para otra cosa. Sabemos que siempre vamos a seguir aquí y transmitiendo en nuestra comunidad. Nos va a servir para trabajar, para presentar el certificado en el trabajo y para buscar recursos. Pero lo más importante es lo que aprendemos y que se lo enseñamos a otros compañeros” (Estudiante 3°).

La cuestión de género también aparece como un núcleo complejo de transformación. Las mujeres son significativamente menos en cantidad respecto de los varones. Según los entrevistados, las mujeres conservan un rol subordinado en las comunidades campesinas, se les asigna la función principal de ser las encargadas de garantizar el buen funcionamiento del entorno familiar a partir del desempeño de tareas como son el cuidado de los hermanos menores y la alimentación.

Es interesante observar, no obstante, que en la EA se promueve el desarrollo de tareas que no respetan los estereotipos de género, como ocurre en las comisiones de trabajo donde tanto mujeres como varones asumen la responsabilidad de garantizar la alimentación y la limpieza, tareas asignadas tradicionalmente a la mujer. Sin embargo, en las observaciones se evidencia que hay actividades que siguen siendo exclusiva de los varones, por ejemplo el carneo de los animales para la alimentación.

Reflexiones finales

El MOCASE/VC es un movimiento campesino que hace ya más de dos décadas que lucha por la defensa y la recuperación de las tierras y por transformar las condiciones de vida de las comunidades campesinas que lo integran. En los últimos años ha cobrado gran relevancia a nivel provincial, nacional e internacional como actor colectivo organizado; a partir de un trabajo en el territorio que logró articular y organizar a las comunidades campesinas en defensa de sus derechos sociales no respetados por los terratenientes y el Estado.

Esta forma de organización “desde abajo” posibilitó el surgimiento y reproducción de la resistencia campesina como el resultado de aprendizajes colectivos que el MOCASE/VC acumuló en años de experiencia y gestación de prácticas políticas y productivas. De esta manera, dio origen a un pronunciamiento colectivo del campesinado que permitió fortalecer una identidad construida históricamente, la valoración de sus saberes y la apropiación de conocimientos que les favorece en su lucha social.

A partir de esto se constituyó una conciencia política frente a la desprotección estatal que posibilitó que un sector del campesinado santiagueño pasara del “silencio” a la afirmación de su condición de sujetos de derechos en torno a una identidad colectiva como campesinado que lucha por la construcción de otro mundo posible.

Esta lucha por construir otro futuro impregna los diversos proyectos educativos. La educación se convierte en una praxis político-cultural y en una herramienta fundamental para consolidar al MOCASE/VC y la transformación social que lleva adelante. En este sentido, el significado político de la educación es diferente al de la concepción tradicional de la educación moderna.

La función de la educación va más allá del simple acto de garantizar la lectura y la escritura, porque la pedagogía es diferente y se construye a partir de la propia experiencia de las comunidades campesinas y desde una concepción de ruptura con el proceso de “exclusión silenciosa” del que han sido objeto los campesinos. Para ello el MOCASE/VC convirtió a la formación política y productiva en los ejes de las propuestas educativas que desarrolla.

Como vimos, el Campamento de Jóvenes Latinoamericanos se convierte en la primera instancia de formación de los jóvenes fuera de las comunidades campesinas y contacto con los postulados de lucha del movimiento. El Campamento de Jóvenes Latinoamericanos es el ámbito en el cual la mayoría de los jóvenes inicia su militancia al entrar en contacto con experiencias de lucha de movimientos campesinos y urbanos a nivel nacional e internacional. La conciencia de lucha colectiva que se fomenta es fundamental para fortalecer el trabajo de base que se realiza en los territorios.

Asimismo, el análisis conjunto de la coyuntura social, política y económica a partir de la realidad concreta que viven y experimentan los jóvenes en su vida cotidiana como militantes y que luego se encuadra esas vivencias en las

transformaciones que se producen a nivel de América Latina y el mundo. Esta formación luego se fortalece en los tres años de cursada en la Escuela de Agroecología como parte en la formación integral de los jóvenes campesinos.

La Escuela de Agroecología es el proyecto alternativo más sistemático a la escuela oficial y se caracteriza por su distanciamiento con la “gramática de la escolaridad” tradicional. Para los estudiantes el sentido que adquiere la Escuela de Agroecología trasciende el hecho de adquirir saberes, y la formación cobra relevancia en el marco de las luchas más globales del MOCASE/VC por transformar las relaciones de dominación social. En este sentido, la Escuela de Agroecología se erige como un ámbito que permite apuntalar un tipo de organización política y productiva de resistencia y contra-hegemonía.

Las prácticas que se gestan son el producto de una cultura escolar que se origina en el vínculo escuela-comunidad. Las comunidades campesinas que conforman el MOCASE/VC tienen un rol central en la elaboración y organización del proyecto de la Escuela de Agroecología, a través de la participación y el compromiso que asumen en el seguimiento de la formación de los jóvenes que asisten, en la escucha e inclusión de lo que se construye en la Escuela de Agroecología y en la participación en la definición de los saberes relevantes a ser tratados en la escuela.

Así se constituye en el eje constructor de la experiencia, porque allí se discute en las asambleas de las “comunidades de base” de manera colectiva y horizontal los contenidos y temas más urgentes en materia de formación política y productiva que serán objeto de enseñanza en la Escuela de Agroecología.

La forma de organización y decisión asamblearia colectiva y horizontal de las comunidades que se expresa en la dinámica que estructura y configura la semana de cursada de la Escuela de Agroecología fortalece los espacios de autogobierno. Los estudiantes se sienten protagonistas de una experiencia que se construye entre todos y que es producto de sus experiencias y opiniones. Esto marca una ruptura con la experiencia de los estudiantes en la escuela oficial. En la Escuela de Agroecología se aprecia una apropiación de los estudiantes de su propio proceso educativo, porque los estudiantes definen la forma de organización y funcionamiento de la semana de cursada, así como son partícipes en la construcción de un saber que se construye colectivamente.

Los estudiantes no sólo cuestionan la arbitrariedad del saber que se transmite en la escuela oficial, sino que además en la Escuela de Agroecología hay una redefinición de la autoridad pedagógica. La experiencia modifica la relación de poder asimétrica docente-estudiante de la escuela oficial donde el docente aparece como el portador del saber. Los procesos de formación en la Escuela de Agroecología rompen con la clásica pedagogía donde opera la transferencia vertical, porque es una experiencia que se construye a partir de un proceso de vinculación permanente entre estudiantes y coordinadores.

De este modo contribuye a fortalecer la autoestima de los jóvenes: los posiciona como sujetos que se conciben capaces de aprender y formar parte de un proceso educativo, de transmitir los saberes en otros espacios de formación fuera del movimiento, lo que hace trascender su proyecto de lucha y consolidar al MOCASE/VC a nivel provincial, nacional e internacional.

Profundizar en temas legales, productivos y políticos constituye un aspecto central para consolidar las luchas materiales y simbólicas que desarrolla el MOCASE/VC en pos de consolidar la agroecología como modo de producción y la soberanía alimentaria como postulado de lucha política del movimiento. Esto favorece, por un lado, en la autogestión de los proyectos productivos para garantizar la alimentación de la familia y la comunidad, y evitar el traslado de los jóvenes a los centros urbanos en busca de trabajo. Por otro lado, consolida la lucha de resistencia de las comunidades frente a la expropiación ilegal de tierras a través de la defensa sobre su posesión legítima de la tierra.

La formación de los jóvenes campesinos en la Escuela de Agroecología, es parte de un proceso dinámico de construcción social que da origen a otra forma de concebir la educación y la producción, lo que nos interpela a reflexionar en la potencialidad de la práctica educativa y la posibilidad concreta de emancipación del campesinado al modelo social y productivo que pone en riesgo su forma de vida.

Bibliografía:

Educación y desigualdad social

Althusser, Louis. (1984). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Apple, Michael. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Apple, Michael. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós-MEC.

- Apple, Michael. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Editorial Akal.
- Baudelot, Roger; y Establet, Christian. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1993). "Espacio social y poder simbólico". En *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1988) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bourdieu, Pierre; y Passeron Jean Claude. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. España: Editorial Laia.
- Bowles, Samuel; y Gintis, Herbert. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Braslasvky, Cecilia. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Braslasvky, Cecilia. (1980). *La educación Argentina (1955-1980). Primera historia integral*. Buenos Aires: CEAL.
- Dubet, Francois; y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dubet, François. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, sin mes. Pág. 39-66.
- Duschatzky, Silvia; y Corea, Cristina. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós-Tramas Sociales.
- Duschatzky, Silvia; y Redondo, Patricia. (2000). El PSE y la crisis de la educación pública, En Duschatzky, Silvia. (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Pág.121-185.

Dussel, Inés (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?. Buenos Aires: IIPE-Unesco. Pág. 84-116.

Dussel, Inés. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Inés Dussel, FLACSO Sede Argentina. 2004.

Recuperado en 2008 de:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ezpeleta, Moyano Justa (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 15, Madrid, setiembre-diciembre.

Fainholc, Beatriz (1983 (1980)). *La educación rural argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Feldfeber, Myriam. (2003). Estado y Reforma Educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. Pág.

Feldfeber, Myriam. (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. En *Versiones*, N° 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Filmus, Daniel. (2003). La función de la escuela media frente a la crisis del mercado de trabajo. Ponencia presentada en el seminario Desafíos de la Educación Secundaria en

Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires).

Filmus, Daniel. (1988). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. En: Braslavsky, C.-Filmus, D. Último año de la escuela secundaria y discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila.

Filmus, Daniel; Miranda, Ana; y Zelarayan, Julio. (2001). En el mercado de trabajo, ¿el saber no ocupa lugar? egresados de la escuela media y primer año de inserción laboral. Ponencia publicada en V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 1, 2 y 3 de agosto.

Gallart, María Antonia (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía ediciones – Editorial Stella, Buenos Aires.

Gallart, María Antonia. (1988). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. En Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: desarrollo, democracia e integración. Buenos Aires: Troquel-OEI.

Giroux, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Un a pedagogía para la oposición*. México: Editorial Siglo XXI.

Giroux, Henry. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Cuadernos Políticos, N° 44, Editorial Era, Julio-diciembre. Pág. 36-65.

Gluz, Nora. (2007). La expresión de la políticas sociales en el campo educativo. El caso de las becas estudiantiles para la escuela media. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, N° 34. Pág. 1065-1087.

Gluz, Nora. (2006b). *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Gluz, Nora. (2002). Las becas escolares como políticas sociales. La productividad simbólica de la beca en sociedades meritocráticas. Proyecto de tesis.

Grignon, Claude. (1991). La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado. En Castel, R., Donzelot, J. & Foucault, M. (Ed.), *Espacios de poder*. Madrid: La Piquera. Pág. 61-62.

Guerrero Serón, Antonio. (2001). La sociología de la organización escolar, un marco teórico para el estudio de los efectos de la escuela [CD-Rom]. En VII Congreso Español de Sociología: Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global: Salamanca, 20-22 de septiembre 2001 [CD-Rom]. -. Madrid: Federación Española de Sociología.

Gutiérrez, Talía Violeta. (2009). El lugar de la familia en la producción agropecuaria Argentina (1960-2008). En: *Mundo Agrario*, Vol. 10, Nº 19, Buenos Aires.

Gutiérrez, Talía Violeta. (2007b). Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955”, Universidad Nacional de Quilmes Editora. Buenos Aires. Cap. IV.

Gutiérrez, Talía Violeta. (2007c). Actuar sobre la mujer de campo, empleando a la mujer misma como educadora. Una visión histórica del discurso ruralista”, Argentina, 1920-1945. En: Girbal-Blacha, Noemí y Mendonça, Sonia, (coord.) *Cuestiones agrarias en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Editorial Prometeo. Pág. 183-202.

Gutiérrez, Talía Violeta. (2007). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. En *Revista Perfiles Educativos*, Año XXIX, Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez, Talía Violeta. (2005). La educación del colono pampeano en épocas de conflicto: entre la defensa de sus intereses y el control social, 1910-1922. En: *Revista del EIAL* (Estudios Interdisciplinarios de América Latina). Tel Aviv, Volumen 16, Número 2. Pág. 85-110.

Gutiérrez, Talía Violeta. (2000). Educación agrícola y medio ambiente en la Región pampeana, 1910-1955. *Revista Theomai*, Nº 2, Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. Universidad nacional de Quilmes. Recuperado en 2008 de: www.theomai.unq.edu.ar.

Jacinto, Claudia. (2010). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En Jacinto, Claudia (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Editorial Teseo-IDES. Pág. 15-49.

Jacinto, Claudia. "Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral". En *Revista de Trabajo*, año 4, N° 6. 2008. Pp. 123-142.

Jacinto, Claudia. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Kessler, Gabriel. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - Unesco.

Montes, Nancy. (2004). Adolescentes y jóvenes en contexto. El marco cercano: la familia, y el marco amplio: los otros. En Tiramonti, Guillermina (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Morduchowicz, Alejandro; y Arango, Aida (2007). Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina. Recuperado en 2008 de: www.iipe-buenosaires.org.ar

Pérez, H.; y Alonso Bra, M. (1998). La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: ¿De la administración burocrática a la gerencia educativa?. En: AAVV. *El tránsito de la cultura burocrática al modelo de la gerencia pública. Perspectivas, posibilidades y limitaciones*, Caracas: UNESCO/CLAD.

Puiggros, Adriana. (2005). Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática. En: ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: IIPE – Unesco. Pág. 183-212

Senén González, S.; y Arango, Aida. (1997). La descentralización educativa ¿Política educativa o política fiscal? En: Oszlak, Oscar (Comp.), *Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego, Vol.1*. Buenos Aires: CBC-CEA. Recuperado en 2008 de: www.mapaeducativo.com

Tenti, Emilio. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Terigi, Flavia. (2009). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina.

Terigi, Flavia. (2008). La invención del hacer: la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales en Argentina. VII Seminario Redestrado-Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires 3, 4 y 5 de julio.

Terigi, Flavia. (2008b). Enseñar en las “otras” primarias”. En: *Revista Quehacer Educativo*. 2007. Recuperado en 2008 de: www.mapaeducativo.com

Tiramonti, Guillermina. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años '90”. En *Revista Pro-Posições*, v. 16, n. 3 (48) - set./dez.

Tiramonti, Guillermina. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Tiramonti, Guillermina. (2001). Modernización educativa de los '90 ¿el fin de la ilusión emancipadora de los '90. Buenos Aires: FLACSO, Temas Grupo Editorial.

Tyack, David.; y Cuban, Larry. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.

Varela, Julia.; y Alvarez Uria, Fernando. (1991). “La maquinaria escolar”. En *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial La Piqueta.

Vassilliades, Alejandro. (2008). Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa. En *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, V. Nº 5, diciembre.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Editorial Morata.

Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. En *Revista Brasileira de Educação*, N° 0.

Willis, Paúl. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Editorial Akal.

Ziegler, Sandra. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual". En: Tiramonti, Guillermina (Coord). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Desigualdad social

Bauman, Zygmunt (2009 (2005)). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Gramsci, Antonio. (1997 (1971)). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Gramsci, Antonio. (1972). Introducción a la Filosofía de la Praxis. Traducción y selección de J. Solé Tura. Barcelona: Ediciones Península.

Marinis, Pablo de. (2011). La teoría sociológica y la comunidad. Clásicos y contemporáneos tras las huellas de la "buena sociedad". En *Revista de la Carrera de Sociología*, Vol. 1 N° 1. Pág. 127-164.

Marinis, Pablo de. (2010). Comunidad: derivas de in concepto a través de la historia de la teoría sociológica. Papeles del CEIC. 2010. Recuperado en 2012 de: www.identidadcolectiva.es/pdf/intro.pdf

Pucciarelli, Alfredo. (2001). El régimen político de las democracias excluyentes. El caso de la Republica Argentina". Buenos Aires: Editorial Mineo.

Sasín, Mariano. (2010/1). La comunidad estéril. El recurso comunitario como forma de autodescripción social. *Papeles del CEIC*, vol. 2010/1. Recuperado en 2012 de: www.identidadcolectiva.es/pdf/57.pdf

Torres, Juan Carlos. (2004). La operación política de la transversalidad. El presidente Kirchner y el partido Justicialista. Texto revisado de la intervención en la Conferencia “Argentina en Perspectiva”, organizado por el Centro de Estudiantes de la Universidad T. Di Tella, noviembre. Buenos Aires: Editorial Mimeo.

Torres, Juan Carlos. (2003). Los huérfanos de la política de partidos. Sobre los alcances y la naturaleza de la crisis de representación política. En *Revista Desarrollo Económico*, N° 168, vol. 42, ene-mar.

Vilas, Carlos. (1997). “La reforma del Estado como cuestión política. En *Taller -Revista de Sociedad y Cultura*, Vol. 2, N° 4, agosto. Pág. 87-129.

Williams, Raymond. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Editorial Península, Barcelona.

Movimientos sociales

Agosto, Patricia.; Cafardo, Analía.; y CALI, María Julieta. (2004). Movimiento de Campesinos de Santiago Del Estero. Centro Cultural de la Cooperación, Cuaderno de Trabajo N° 53, Buenos Aires.

Alemaný, Carlos.; y Guzmán, Eduardo Sevilla. (2007) ¿Vuelve la extensión rural?: Reflexiones y propuestas agroecológicas vinculadas al retorno y fortalecimiento de la extensión rural en Latinoamérica. Recuperado en 2008 de: www.iica.org.uy

Altieri, M.; y Nicholls, C. (2001). Una perspectiva agroecológica para una agricultura ambientalmente sana y socialmente más justa en la América Latina del siglo XXI. Universidad de California, Berkeley.

Alfaro, María Inés. (2000). *Modalidades de intervención estatal y actores sociales en el mundo rural: el caso de Santiago del Estero*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Editorial Mimeo.

Alfaro, María Inés. (1996). Conflicto social y acciones colectivas: el caso de los campesinos santiagueños. Informe parcial de investigación. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Buenos Aires, marzo.

Barbetta, Pablo. (2009). En los bordes de lo jurídico. Conflictos por la tenencia legal de la tierra en Santiago del Estero. Tesis doctoral, Buenos Aires.

Barbetta, Pablo. (2006). El Movimiento Campesino de Santiago del Estero: entre el juarismo y la subjetivación política. Informe de tesis doctoral. Becario CONICET.

Barbetta, Pablo.; y Lapegna, Diego. (2003). Tierra y ciudadanía: el caso del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE). Argentina. Recuperado en 2008 de: www.iade.org.ar

Bidaseca, Karina. (2006). Disputas culturales y políticas en torno a la/s campesina/os sin tierra en Argentina. Ponencia presentada a ALASRU, Asociación Latinoamericana DE Sociología Rural. VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. Ecuador, 20 al 24 de noviembre.

Bidaseca, Karina. (2004). "Vivir bajo dos pieles": En torno a la resignificación de las políticas sociales y las complejidades del vínculo con el estado. El Movimiento de Trabajadores de Solano. Informe final. Buenos Aires: CLASPO-IDES.

Bidaseca, Karina. (2002). Nómadas sin tierra. De hombres y mujeres poblando León Rougés en tiempos de Zafra y migraciones. Tesis de maestría, Buenos Aires.

Blanco, Marisa. (1994). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido". En *Zona Abierta*, Siglo XXI, España.

Campione, Daniel.; y Rajland, Beatriz. (2006). Piqueteros y trabajadores ocupados en la Argentina de 2001 en adelante. Novedades y continuidades en su participación y organización en los conflictos". En: Gerardo Caetano (comp.) *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. Buenos Aires: Editorial CLACSO. Pág. 297-327.

Cortés, Martín. (2007). Movimientos sociales y Estado en Argentina: entre la autonomía y la institucionalidad.

Recuperado en 2009 de:
biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/becas/2008/gobpro/cortes.pdf

Domínguez, Diego. (2008). La lucha por la tierra en Argentina en los albores del siglo XXI. La recreación del campesinado y de los pueblos originarios”. Tesis doctoral, Buenos Aires.

Domínguez, Diego.; y Sabatino, Pablo. (2005). La muerte que viene en el viento. Los problemática de la contaminación por efecto de la agricultura transgénica en Argentina y Paraguay. Informe final del concurso: Los impactos socioculturales y económicos de la introducción de la agricultura transgénica en América Latina y el Caribe. Recuperado en 2007 de: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/soja/domsa.pdf

Domínguez, Diego.; y Sabatino, Pablo. (2008). La conflictividad en los espacios rurales de Argentina”. En *Revista Laboratorio*, Año 10, Buenos Aires.

Durant, Patricia. (2007). El Movimiento Campesino de Santiago del Estero. 2007. Recuperado en 2008 de: www.pañuelosenrebeldia.com.ar

Estévez, Pablo. (2004). Resistencia campesina en Santiago del Estero”. Informe final Programa de becas CLACSO –Asdi para Investigadores Jóvenes de América Latina y el Caribe.

Estévez, Pablo. (2003). La protesta agrorural en la Argentina” En publicación: *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Pág. 129-151. Recuperado en 2007 de: bibliotecavirtual.clacso.org.ar

Estévez, Pablo. (2002). Movimientos sociales y protestas en los mundos rurales latinoamericanos: nuevos escenarios y nuevos enfoques. En *Sociologías*, año 4, N° 8, Porto Alegre. Pág. 246-274.

Giarracca, Norma. (2010). Argentina 1991-2001: una década de protesta que finaliza en un comienzo. La mirada desde el país interior. Recuperado en 2011 de: www.argumentos.fsoc.uba.ar/n01/articulos/giarracca.pdf

Giarracca, Norma. (2008). Producción y mercados para la vida: una posibilidad emancipadora para el siglo XXI. En Giarracca y Massuh (Coord.) *El trabajo por venir. Autogestión y emancipación social*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Giarracca, Norma. (2008b). La Argentina y la democratización de la tierra. En *Revista Laboratorio*. Año 10, Buenos Aires.

Giarracca, Norma. (2007). Los peligros de los modelos “productivistas” en el sector primario. Recuperado en 2009 de: abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/anales/numero08/. Pp. 93-102.

Giarracca, Norma.; y Teubal, Miguel. (2006). Democracia y neoliberalismo en el campo argentino. Una convivencia Difícil”. En publicación: *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano*. De Grammont, Hubert C. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado en 2008 de: bibliotecavirtual.clacso.org.ar

Giarracca, Norma. (2003). La protesta agrorrrural en la Argentina. En publicación: *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Pág. 129-151. Recuperado en 2009 de: bibliotecavirtual.clacso.org.ar

Giarracca, Norma. (2006). La Argentina y la democratización de la tierra. Recuperado en 2009 de: laboratorio.fsoc.uba.ar/textos/22_4.htm

Giarracca, Norma. (2006b). Territorios en disputa: los bienes naturales en el centro de la escena. Recuperado en 2009 de: www.ger-gemsa.org.ar/files/territorios%20en%20disputa_giarracca.pdf

Giarracca, Norma. (2002). Movimientos sociales y protestas en los mundos rurales latinoamericanos: nuevos escenarios y nuevos enfoques. En *Sociologías*, año 4, N° 8, Porto Alegre. Pág. 246-274.

Giarracca, Norma. (2001). Prólogo. En publicación: *Una nueva ruralidad en América Latina?*. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado en 2007 de:
bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/prologo.pdf

Giarracca, Norma. (1999). Comentarios. Cómo abordar y comprender los nuevos actores sociales de la protesta agraria de los años 1990. Un debate que recién comienza. *Revista Realidad Económica*, N° 167. Recuperado en 2007 de:
www.iade.org.ar

Guzmán, Eduardo. (2008). De la sociología rural a la agroecología: la revalorización del conocimiento local como constante". *Revista de Antropología e Investigación Social*, Universidad de Barcelona, España.

Jenkins Craig, J. (1994). La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales. En *Zona Abierta*, Siglo XXI, España.

Manzano, Virginia. (2004). Movimiento social y protesta social desde una perspectiva antropológica. En Neufeld, María. Rosa. (comp.) *Antropología social y política. Desigualdad y acción colectiva*. Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Masseti, Astor. (2009). La década piquetera (1995-2005). Buenos Aires: Editorial Nueva Trilce.

Masseti, Astor. (2006). Piqueteros eran los de antes: Sobre las transformaciones en la protesta piquetera. En *Revista Lavboratorio* online, Año VII, Otoño/ Invierno, Buenos Aires.

Mattini, Luís. (2004). Tenencia de la tierra y soberanía. Recuperado en 2009 de:
www.lafogata.org/recopilacion/listadomattini.htm

Melucci, Alberto. (1994). Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. En *Zona Abierta*, Siglo XXI, España.

Modonesi, Massimo. (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política. Buenos Aires: Editorial Prometeo-CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

Modonesi, Massimo. (2008). Crisis hegemónica y movimientos antagonistas en América Latina. Una lectura gramsciana del cambio de época. En *A Contra Corriente*, Vol. 5, Nº 2. Pág. 115-140.

Montero, Soledad. (2007). Memorias discursivas de los '70 y ethos militante en la retórica kirchnerista (2003- 2006). Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Ledesma, Manuel Pérez. Cuando llegan los días de la cólera (Movimientos sociales, teoría e historia). En *Zona Abierta*, Siglo XXI, España. 1994.

Offe, Claus. (1996). *Partidos Políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema.

Palomino, Héctor. (2004). La política y lo político en los movimientos sociales en Argentina. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado en 2007 de: <http://www.pucp.edu.pe/estudios/departamentos/sociales/Lapoliticaylopolitico.pdf> .

Palomino, Héctor. (2004b). Trabajo y movimientos sociales en Argentina. En: *Bajo El Volcán*, Vol. 4, Núm. 8, sin mes. 2004b. Pág. 41-59.

Palomino, Héctor. (2003). Las experiencias actuales de autogestión en la Argentina. Entre la informalidad y la economía social. En *Revista Nueva Sociedad*, Nº 184. Pág. 115-128.

Parra, Mariana. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América latina. En *Atenea Digital*, Nº 8. Pág. 72-94.

Rueda, Lupicinio. (2003). Movimientos sociales: conflicto, acción colectiva y cambio social. En *Psicología de la acción colectiva*, Barcelona.

Seoane, José.; Tadei, Emilio.; y Algranati, Clara. (2010). Principios y efectos de los usos recientes del término “movimiento social. A propósito de las “novedades” de la conflictividad social en América latina”. Ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto

social: escenarios de disputa. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre.

Silva, Juan. (2008). La globalización y el comercio justo. En Giarracca y Massuh (Coord.) *El trabajo por venir. Autogestión y emancipación social*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia,

Svampa, Maristella. (2010). Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina. En Working Paper, N° 1.

Svampa, Maristella. (2008). Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina. En *Cambio de Época*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Svampa, Maristella. (2008b). Las fronteras del gobierno de Néstor Kirchner. Entre la consolidación de lo viejo y la aspiración de lo nuevo. En *Cambio de Época*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Svampa, Maristella.; y Pereyra, Sebastian. (2005). La experiencia piquetero. Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina. Buenos Aires. Recuperado en 2007 en: www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo10.pdf

Svampa, Maristella. (2004). A dos años de las jornadas del 19 y 20: que trajo y que se llevó el “argentino”. En *El Rodaballo*, año X, N° 15, Buenos Aires.

Svampa, Maristella. (2002). Las nuevas urbanizaciones privadas. Sociabilidad y socialización: la integración social ‘hacia arriba’. En Beccaria, Luís et al. *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblos.

Teubal, Miguel. (2008). Soja y agronegocio en la Argentina: la crisis del modelo. En *Revista Laboratorio*. Año 10, Buenos Aires.

Thwaites Rey, Mabel. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Touraine, Alan. (1997) *¿Podremos vivir juntos?. La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Touraine, Alan. (1991). *Los movimientos Sociales*. Editorial Almagesto.

Zibechi, Raúl. (2007). *Autonomías y Emancipaciones. América Latina en movimiento*. Fondo Editorial de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Zibechi, Raúl. (2006). Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. En: *Revista Osal*, Año VII, N° 21. Pág. 221-230.

Zibechi, Raúl. (2005). La educación en los movimientos sociales", Programa de las Américas (Silver City, NM: International Relations Center, 8 de junio). Recuperado en 2007 de: www.americaspolicy.org

Zibechi, Raúl. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. En: *OSAL: Observatorio Social de América Latina. No. 9 (ene. 2003-)*. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).
Recuperado en 2007
de :<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>.

Movimientos sociales y educación.

Baraldo, Natalia. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes. En: *Eccos Revista Científica*. Pág. 77-93.

Baraldo, Natalia. (2009b). Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes", VI Jornadas de Investigación en Educación, Fac. Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Burgos, Alejandro. (2011). Educación y movimientos sociales: la construcción de contra-hegemonía en dos experiencias educativas del MOCASE/VC. IV Jornadas

Nacionales de AGCE, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Burgos, Alejandro. (2011b). Formación Política y construcción de contrahegemonía: las experiencias educativas en el Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina (MOCASE/VC). III Jornadas Internacionales de Investigación y Debate Político, Universidad de Buenos Aires.

Burgos, Alejandro. (2010). Luchas populares rurales contra la exclusión social y cultural: las experiencias educativas del MOCASE/VC. En II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Caldart, Roseli Salette. (2000). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como principio educativo. En: Gentili, Pablo.; y Frigotto, Gaudencio. (comp) La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo, CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), Buenos Aires.

Elisalde, Roberto. (2010). Movimientos sociales y estrategias socioeducativas: experiencias en empresas recuperadas y organizaciones sociales. En Neusa Maria Del Ri (Coord.) Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América latina. Brasil: Editorial PROCOAS.

Elisalde, Roberto. (2008). Movimientos sociales y educación: Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En: Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en la Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.

Elisalde, Roberto.; y Ampudia, Marina. (2008b). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en la Argentina y América Latina*. Editorial Buenos Libros, Buenos Aires.

Elisalde, Roberto.; y Ampudia, Marina. (2006). Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular. Buenos Aires: Editorial Mimeo. Recuperado en 2010 de:

[http://www.google.com.ar/search?
hl=es&q=Elisalde+Ampudia+Movimientos+sociales+y+escuelas+populares+de+j
%C3%B3venes+y+adultos.+&btnG=Buscar&meta=](http://www.google.com.ar/search?hl=es&q=Elisalde+Ampudia+Movimientos+sociales+y+escuelas+populares+de+j%C3%B3venes+y+adultos.+&btnG=Buscar&meta=)

Elisalde, Roberto.; y Ampudia, Marina. (2003). La escuela como organización social en el campo de la Educación Popular. Buenos Aires: Editorial Mimeo. 2001-Equipo de Educación Popular, Cortando las rutas del petróleo –memorias piqueteras- sistematización de la experiencia de lucha de la Unión de Trabajadores desocupados de Gral Mosconi, Universidad Popular Madres de Plaza de mayo, Cuadernos de Educación popular.

Gluz, Nora. (2012) ¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina”. En Getilli, P. et. al “*Políticas, movimientos sociales y educación*”. Buenos Aires: Editorial CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

Gluz, Nora. (2011). Movimientos sociales y derecho a la educación. XXVIII Congreso Internacional de ALAS, 6-11 de septiembre, UFPE, Recife.

Gluz, Nora.; y Burgos, Alejandro. (2011). Trabajo, educación y movimientos sociales: del disciplinamiento y la rentabilidad a la autogestión y el comercio justo”. 10º Congreso de ASET, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Gluz, Nora. (2010). De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales”. En Myriam Feldfeber (Coord.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Gluz, Nora. (2010b). Bachilleratos populares. En Revista *Voces del Fénix*, N° 3, septiembre. Pág. 54-56.

Gluz, Nora.; Burgos, Alejandro.; y Karolinsky, Mariel. (2008) Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía”. En V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

Gluz, Nora.; Burgos, Alejandro.; y Karolinsky, Mariel. (2008b). Movimientos sociales, educación popular y escolarización oficial: la autonomía “en cuestión”. En I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Gluz, Nora. (2007b). Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas. En Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Série Cadernos ANPAE nº 4, Porto Alegre, Brasil.

Gluz, Nora. (2006). Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en los movimientos sociales”. Proyecto de investigación, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gohn, María da Glória. (1999). Movimentos Sociais e educação. Cortez Editora, Sao Paulo, 3ra edición.

Gelman, Anahí. (2010). Formación para el trabajo en una empresa recuperada. Trabajo territorial y formación política. En II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Gelman, Anahí. (2008). Empresas recuperadas y construcción de saberes socialmente productivos. Comparación de dos casos. En *Revista Tap-Usach*. Pág. 24-33. Recuperado en 2011 de: www.revistagpt.usach.cl

Korol, Claudia (2007). La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. En: Observatorio Social de América Latina, número 22, año 8, septiembre.

Michi, Norma. (2010). Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma. Un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE/VC. En II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Michi, Norma.; Diana, Vila.; y DI Matteo, Javier. (2010). Escuela de Agroecología del MOCASE Vía Campesina: análisis de una propuesta educativa propia. En II Jornadas

Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Michi, Norma.; y Di Matteo, Javier. (2009). La tierra es para el que la trabaja y la cuida. Prácticas cotidianas de educación ambiental en el Mocase VC. VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental.

Michi, Norma. (2008). Movimientos Campesinos y Educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC". Tesis doctoral, Buenos Aires.

Michi, Norma; y Guelman, Anahí. (2008). El funcionamiento de los bachilleratos de educación popular en Empresas Recuperadas por sus trabajadores: una construcción diferente". En I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 2008.

Metodología

Bogdan, Robert.; y Taylor, Steven John. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Guber, Rosana. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Olabuenaga. José (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.

Sautu, Roberto. Todo es teoría. Editorial Lumiere, Buenos Aires. 2003.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Recuperado en 2011 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>

Otras fuentes utilizadas:

-Artículo MOCASE/VC: “Se inaugura la universidad”, 2013.

Disponible en: <http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>

-Artículo MOCASE/VC: “Comenzaron los cursos en la Universidad Campesina”, 2013.

Disponible en: <http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>

-Documento síntesis de la Primera Asamblea de las Mujeres del Movimiento Nacional Campesino Indígena-MOCASE/VC, 2011.

Disponible en: <http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>

-Documento MOCASE/VC: “Por la soberanía alimentaria del pueblo argentino”, 2010.

Disponible en: <http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>

-Documento MOCASE/VC: “Sobre los heridos y asesinados en el campo: Se profundiza el modelo de agronegocios y sus contradicciones”, 2011.

Disponible en: <http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>

-Conferencia de Roque Acuña: Integrante de la Secretaría de Derechos Humanos, Medio Ambiente y Tierra del MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) de la línea MOCASE/vía campesina. En el cierre del ciclo “reencuentros” con pueblos originarios. En el Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Páginas consultadas en Internet:

www.trashumante.org.ar

www.panuelosenrebeldia.com.ar

www.cloc-viacampesina.net

www.viacampesina.org

www.mnci.org.ar

www.mocase-vc.blospost.com

Anexo

Entrevistas realizadas:

| | | | | | | |
|--|------------------|--|------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|
| | Estudias ntes | Secretaría de Producción y Comercializ | Secretar ía de Formaci ón | Secreta ría de Salud | Secretarí a de Tierra | Participante s del Campament o de Jóvenes |
|--|------------------|--|------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|

| | | ación | | | | Latinoameri cano. |
|---------------------------------------|----|-------|---|---|---|----------------------|
| Escuela de Agroecología | 15 | | | | | |
| Campamento de Jóvenes Latinoamericano | | | | | | 11 |
| Integrantes del movimiento | | 1 | 7 | 1 | 1 | |
| Total de entrevistas: 36 | | | | | | |