

# Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales.

## El caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-VC (2009-2012)

Autor:

Guelman, Anahí

Tutor:

Llomovatte, Silvia

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Programa de Doctorado

Tesis Doctoral

**PEDAGOGÍA Y POLÍTICA: LA FORMACIÓN PARA EL  
TRABAJO EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES.**

**El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)**

**Tesista: L. Anahi Guelman**

**Directora: Silvia Y. Llomovatte**

**Consejera de Estudios: María Fernanda Juarros**

**Junio 2014**

## **INDICE**

### **AGRADECIMIENTOS**

### **INTRODUCCIÓN.**

1.1. EL PROBLEMA A INVESTIGAR

1.2. LA ORGANIZACIÓN DE ESTA TESIS

## **2. APROXIMACIÓN EPISTÉMICO-METODOLÓGICA AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.**

2.1. ASPECTOS EPISTÉMICOS

2.2. LA IMPLICACIÓN Y EL COMPROMISO DEL SUJETO QUE BUSCA CONOCER (EL INVESTIGADOR)

2.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.3.1. La selección del movimiento social

2.3.2. El trabajo de campo

2.3.3. El Análisis de los datos

## **3. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS NECESARIAS: EL CONTENIDO TEÓRICO CONSTRUIDO A PARTIR DE LA EMPIRIA.**

3.1. MOVIMIENTOS SOCIALES. MOVIMIENTOS POLÍTICOS. LA NOVEDAD EN CUESTIONAMIENTO

3.1.1. Conceptualización y caracterización de los Movimientos Sociales. La discusión entre la novedad y la continuidad en las praxis de los movimientos sociales

3.1.2. Las propuestas educativas de los Movimientos Sociales

3.2. EL PROBLEMA DEL TRABAJO

3.2.1. El concepto de trabajo

3.2.2. La complejidad del proceso de trabajo actual

3.2.3. El trabajo campesino

3.2.4. La otra economía. El otro trabajo

3.2.5. Trabajo - Identidad y Movimientos sociales

3.2.6. El reposicionamiento del trabajo en la última década

- 3.3. LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO
  - 3.3.1. Visibilidad e invisibilidad del vínculo entre educación y trabajo
  - 3.3.2. Otras posibilidades de la formación para el trabajo
- 3.4. EL ESTADO, LOCUS DE LA POLÍTICA Y DE LO POLÍTICO.
  - 3.4.1. Concepción de Estado. El Estado y las clases sociales
  - 3.4.2. Estado, regulación y política
- 3.5. LA PERSPECTIVA DESCOLONIAL COMO ÁNGULO DE MIRADA

#### **4. EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO – VIA CAMPESINA**

- 4.1. CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LA HISTORIA DEL MOVIMIENTO
  - 4.1.1. La identidad indígena como identidad campesino-indígena
  - 4.1.2. Los modelos productivos-extractivos:
  - 4.1.3. Las luchas campesinas por la tierra
- 4.2. LOS PRINCIPIOS, EL TRABAJO, LA LUCHA Y EL PODER EN EL COTIDIANO DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL
  - 4.2.1. El Movimiento
  - 4.2.2. El trabajo, la producción, la vida cotidiana y las relaciones sociales
  - 4.2.3. La lucha por el territorio y la comunidad
- 4.3. A MODO DE SÍNTESIS

#### **5. LA ESCUELA DE AGROECOLOGIA. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN EL MOCASE-VC**

- 5.1. LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN Y DE FORMACIÓN EN EL MOCASE-VC
  - 5.1.1. Una práctica de educación popular.
  - 5.1.2. Una práctica política.
  - 5.1.3. Una práctica descolonizadora
- 5.2. LAS INSTANCIAS EDUCATIVAS

5.2.1. El Origen. El Alero del rancho como experiencia fundante

5.2.2. Otras instancias educativas

5.2.3. El MOCASE-VC y la universidad

5.3. **PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN RURAL.**

5.3.1. Los orígenes del Sistema Educativo. Perspectiva descolonial.

5.3.2. La Educación Rural

5.3.3. La Educación rural en Santiago del Estero

5.4. **LA ESCUELA DE AGROECOLOGÍA**

5.4.1. La preocupación por la escuela en el MOCASE-VC

5.4.2. El origen de la escuela de agroecología

5.4.3. La organización de la escuela de Agroecología y sus marcas.

**6. LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA DE AGROECOLOGÍA DEL MOCASE-VC**

6.1. **CONCEPCIÓN DE TRABAJO Y SU VALOR PEDAGÓGICO:**

6.2. **LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES CAMPESINOS EN LA ESCUELA DE AGROECOLOGÍA DEL MOCASE-VC**

6.2.1. Los espacios curriculares de la escuela

- 6.2.1.1. La formación técnica-productiva en las materias de la escuela.

- 6.2.1.2. El tratamiento del saber y el conocimiento. Diálogo de saberes y experiencia en las clases de la escuela

- 6.2.1.3. .La dinámica metodológica de las clases y materias

- 6.2.1.4. Establecimiento de vínculos y relaciones sociales en las materias de la escuela

- 6.2.1.5. Los Coordinadores docentes de la escuela

- 6.2.1.6. Los modos en que el trabajo en las materias permiten analizar las condiciones de la vida y de la producción y comprender el contexto y el mundo

## 6.2.2. El cotidiano de la escuela

-6.2.2.1.La formación para el trabajo en los espacios cotidianos de la escuela

-6.2.2.2.La organización y sostenimiento de la escuela. La responsabilidad individual y grupal

-6.2.2.3.Los vínculos, las relaciones sociales y el trabajo

## 6.3. ¿FORMACIÓN PARA EL TRABAJO O FORMACIÓN EN EL TRABAJO?

6.3.1. El papel del trabajo productivo en la formación de trabajadores como sujetos integrales.

6.3.2. La formación técnico-productiva agroecológica

6.3.3. . La formación identitaria

6.3.4. La formación política

## 7. **LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA DE AGROECOLOGÍA**

### 7.1. LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO.

7.1.1. El lugar de la noción de derecho en la política y lo político

7.1.2. La política como praxis institucionalizada en el Estado

7.1.3. Lo político como espacio de desborde

### 7.2. SUJETO Y FORMACIÓN POLÍTICA.

7.2.1. Reconstrucción de la posibilidad de aprender

7.2.2. Trayectoria y potencialidad

7.2.3. La dialéctica sujeto-colectivo

### 7.3. MOVIMIENTO, COMUNIDAD Y CLASE SOCIAL

7.3.1. Rescate de lo comunitario

7.3.2. Rescate de una idea dinámica de clase en su acontecer

### 7.4. LA FORMACIÓN POLÍTICA VINCULADA AL TRABAJO EN EL MOCASE-VC

## **8. CONSIDERACIONES FINALES**

### **BIBLIOGRAFÍA**

### **ANEXOS**

Documentos

Fotografías de la experiencia

## AGRADECIMIENTOS

Si me situó en el ámbito en el que se desarrolla esta tesis, en mi interés por el mismo y por el problema construido, acuden mis maestros de la vida a explicarme por qué realicé esta tesis y entonces siento enorme gratitud por todos ellos: Mis abuelos inmigrantes, campesinos, obreros, artistas, militantes, cooperativistas del campo, pusieron parte en esta sensibilidad. De eso me di cuenta en el campo Santiagueño. Mis padres, también trabajadores, militantes y cooperativistas, me criaron en un barrio industrial, con ruido de máquinas. Pero antes sellaron mi identidad con nombre de india guaraní, peleadora contra la conquista y la injusticia. Me estimularon y formaron en las corrientes pedagógicas más vanguardistas de la época en las que jugar era un valor tanto como la amistad. La educación, la pedagogía y el interés por su relación con el trabajo devienen de esa historia. Pero los caminos que emprendí por la profesión hasta el día de hoy, vienen de la mano de Silvia Llomovatte que generosamente me fue abriendo mundos y acompañando en el crecimiento, en particular, desafiándome en este proceso de realizar esta tesis. En esos mundos estaba también Flora. En esos mundos tuve el enorme privilegio de encontrarme con el maestro Hugo Zemelman, que me habilitó la subjetividad propia y la de los otros en la investigación.

Y ahí, abriendo la puerta y enseñando, permitiéndome hacer síntesis de todo aquello, los campesinos del MOCASE-VC, brindando desde el guiso y la hospitalidad hasta lo que saben y piensan que es tanto.

Quisiera agradecer también a una cantidad de compañeros que fueron parte de este proceso: Junto con los campesinos y miembros del MOCASE-VC estuvieron los estudiantes de Brigadas de Escolarización Monte Adentro que me permitieron conocer mas, y tener otros acercamientos al problema. Y los docentes de otras universidades como la UNLu y la UNLP con quienes compartimos instancias de trabajo en el MOCASE-VC y el MNCI.

A los compañeros de la cátedra de Educación I que abrieron un espacio generoso para que mi preocupación fuera parte de los debates de la cátedra y se convirtieran en contenido de la materia.

A las compañeras de trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales y los compañeros y compañeras del equipo de Educación y Trabajo CIDAC que sostuvieron instancias de trabajo con tanto compañerismo.

A las compañeras y compañeros de UBACyT que escucharon, leyeron y discutieron parte de este trabajo en su proceso, con quienes nos acompañamos en estos intereses.

Algunos caminos los fui recorriendo por mi cuenta y coadyuvaron a concretar lo que estaba a la espera, y ahí estuvieron Flory, Sergio, Mabel, Susy, Luchi.

Mientras tanto, todo el tiempo, siempre, siempre, siempre, sosteniendo, los amores de la vida, enseñándome, acompañando, ayudando activamente. A Gustavo, Jazmín y Yuri mi agradecimiento.

## 1. INTRODUCCIÓN.

### 1.1. El problema a investigar

El proyecto de tesis y la correspondiente investigación “**Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC**” es producto de múltiples preocupaciones que hacen síntesis en los procesos colectivos y la emergencia de sujetos colectivos organizados, que se despliegan en la Argentina del siglo XXI, por efecto de las políticas neoliberales aplicadas en las últimas décadas. La producción de profundos procesos de desigualdad, exclusión y marginación social, política, económica, laboral y educativa, polarizaron a la sociedad argentina a través de la articulación de políticas de apertura económica, privatizaciones y desregulación que confluyeron en un proceso de desindustrialización de enorme impacto sobre el empleo, la exclusión social y la pobreza<sup>1</sup>. La irrupción de estrategias de supervivencia, de la defensa de las fuentes de trabajo y de la lucha de sectores excluidos, fue estableciendo procesos de construcción de espacios sociales, con nuevas propuestas y nuevas formas de interacción. En ese contexto, se pusieron en juego lógicas de supervivencia diferentes a las usadas hasta el momento y mecanismos de lucha por la transformación de las condiciones de vida, distintas a las que los grupos políticos y sindicales habían utilizado tradicionalmente. El contexto había cambiado y por lo tanto, era necesario apelar a otras estrategias.

En consonancia con la literatura europea<sup>2</sup> y latinoamericana<sup>3</sup> a estos espacios se los denominó y se los conoce como Nuevos Movimientos Sociales. ¿Que trajeron de novedoso estos movimientos sociales en relación con la lucha, con la producción y con el trabajo para que sean identificados con el adjetivo de “Nuevos”? ¿Cómo se relacionaron y que construyeron en términos de organización y de relaciones sociales,

---

<sup>1</sup> Barbeito, A y Lo Vuolo, R., 1998. La Nueva Oscuridad de la Política Social. Del estado populista al neoconservador. Ciepp - Miño y Dávila. Bs. As.

<sup>2</sup> En el capítulo 3 de esta tesis, en el desarrollo de las categorías necesarias para esta investigación, nos referimos a autores como Touraine y Mellucci y a la escuela de los Nuevos Movimientos Sociales que se desarrolla en Europa a partir de la década del sesenta.

<sup>3</sup> Uno de los autores que en Latinoamérica difunde la concepción de los Nuevos Movimientos Sociales es Zibechi, al que también nos referimos en el capítulo 3, pero hay referentes previos como el de Jelin de 1985 .

para pelear por la subsistencia y por transformar las reglas de juego sociales en reglas más justas? ¿Qué era necesario aprender para todo eso? ¿Cómo se posicionan frente al y en el Estado para desarrollarse?

Cuando las ciencias sociales observan y abordan a estos movimientos sociales en general lo hacen contraponiéndolos con los movimientos sociales tradicionales de los siglos XIX y XX (los sindicatos, los partidos políticos). Por las condiciones contextuales señaladas y por algunas otras razones epocales<sup>4</sup>, estos movimientos aportan algunas características novedosas. Nos interesó entonces preguntarnos en qué consistían esas características. Nos preguntamos cuanto aportan de ruptura estos movimientos, y cuanto recuperan de continuidad, respecto de los movimientos tradicionales: Si bien parecen hacer uso de prácticas diferentes, es posible no desestimar la acumulación de experiencia histórica, lo que asuman de lo viejo como experiencia para aprender de ella como parte del bagaje con que cuentan. La propia experiencia histórica acumulada es la que puede traccionar hacia la construcción de características originales, a partir de su revisión y de las configuraciones diferentes de los espacios en los que se organizan<sup>5</sup>. Son otras también las condiciones para el encuentro, que fueron cambiando en el contexto neoliberal de los noventa, desplazando los ámbitos tradicionales de trabajo como la fábrica, a ámbitos territoriales donde se comenzaron a gestar otro tipo de experiencias de trabajo para la subsistencia y la reproducción. Lo que se considera nuevo entonces, son algunas características referidas a las formas de encuentro territoriales, a los modos de organización colectiva horizontales, a las formas de concebir el poder más allá del Estado, a la construcción cotidiana de la sociedad que buscan transformar en el presente mismo, características que desarrollamos con mayor profundidad en el capítulo 3<sup>6</sup>. Y en ese marco, nos interesan las alternativas que se plantean en el plano del trabajo y en el plano de la formación.

Nos parece importante también reconocer la especificidad de cada uno de esos movimientos, porque cualquier caracterización corre el riesgo de generalizar y borrar

---

<sup>4</sup> Nos referimos a aspectos que van desde el uso de la tecnología y las formas de comunicación hasta al papel que juega la mujer en la sociedad y su estudio a través del concepto de género,

<sup>5</sup> Emir Sader (2008) sostiene que Latinoamérica es el principal espacio de resistencia al neoliberalismo, no sólo porque es el ámbito de mayor profundidad en el ensayo y aplicación de sus políticas, sino también porque es en este continente donde esta resistencia se imbrica y se cruza con dos ciclos de movimientos de masas combativos previos: el nacionalista entre los años treinta y los cincuenta y el guerrillero de los sesenta y setenta.

<sup>6</sup> Estas características son trabajadas por Zibechi, 2003, 2005, Seone, Taddei y Algranati, 2010, de Souza Santos, 2001, Svampa, 2008, Tapia, 2008 entre otros autores.

particularidades. Svampa (2008) los describe precisamente como actores colectivos plurales con demandas heterogéneas y posibilidades de articulación complejas que desarrollaron una dinámica impura y abierta.

Nos importa ver lo específico y lo dinámico a la luz de los cambios que se producen durante la última década en la Argentina, una vez que el Estado se reposiciona y asume otra presencia, modificando algunas de las condiciones de surgimiento de los movimientos sociales. La etapa a la que nos referimos es parte de un momento del continente a la que Sader (2009) concibe como una serie de victorias de gobiernos de izquierda y centroizquierda que se caracterizan por la ampliación de derechos y de la esfera pública y el corrimiento de los acuerdos de libre comercio<sup>7</sup>.

En el plano de las demandas y de la relación que establecen con el estado, los movimientos se tornan movimientos políticos, pero también se constituyen como tales en el plano del funcionamiento interno y de la complejidad de articulaciones que establecen (Seoane y otros 2010). La naturaleza política de los movimientos tiene implicancias que se expresan en el carácter fuertemente pedagógico que adoptan. También en sus prácticas productivas.

El interés fundamental de este estudio se ubica en la articulación entre las lógicas productivas de los movimientos y sus lógicas pedagógicas. Es decir, en la relación entre formas de producir que distan del trabajo tradicional, y que se emparentan con la producción cooperativa, autogestiva, y las maneras de formar para el trabajo que se desarrollan en las mismas. Estos movimientos sociales generaron maneras de producir vinculadas al trabajo emergente<sup>8</sup>, a partir de las ideas de asociatividad, de autogestión de organización democrática para la toma de decisiones, de autonomía y participación de los sujetos. Pero también se plantearon opciones no tradicionales en relación con la formación de los sujetos para estos modos de trabajar.

---

<sup>7</sup> Para otros analistas, en cambio, el período es más bien un “sistema de dominación, diferente al de los años ’90, pues refiere menos a la emergencia de un discurso único, que desestima el rol de las ideologías o celebra el neoliberalismo como horizonte insuperable de nuestra época y alude más a una serie de ambivalencias y paradojas, que marcan la coexistencia y entrelazamiento entre ideología neoliberal y neodesarrollismo progresista “ (Svampa, 2013).

<sup>8</sup> Tomamos de Raymond Williams el concepto de emergente para caracterizar al trabajo de estos movimientos y organizaciones que no son necesariamente novedosos sino que representan verdaderas alternativas al trabajo para la cultura dominante. Lo emergente remite a valores, significados, prácticas y relaciones sociales que se crean continuamente y constituyen elementos alternativos o de oposición a la cultura dominante.

Los procesos de trabajo y producción y la preocupación y responsabilidad por la formación, son los aspectos que convocaron e interpelaron este proyecto: Uno de los supuestos fuertes fue que las relaciones de trabajo, -en el caso de estos movimientos- asumían características diferentes como relaciones de clase: se trataba de unas relaciones sin compra venta de fuerza de trabajo, con reparto diferente del excedente, con pautas disciplinarias y de responsabilidad también distintas, con propiedad compartida sobre los medios de producción, con decisiones compartidas y colectivas, etc. **Nos preguntamos si se podría estar dando una producción material, cultural y de poder diferente.** Frente al supuesto casi mistificado respecto de la relación entre estas lógicas de producción y la formación de sujetos democráticos en las mismas, nos preguntamos: ¿Qué es lo que cambia en la formación de trabajadores cuando cambia la lógica del trabajo y de la relación productiva? ¿Qué traen de alternativo las experiencias de los movimientos sociales en relación a lo pedagógico?

La preocupación de este proyecto de investigación, se centró entonces, no tanto en las formas de trabajar como en la formación para las mismas. . Nos ocupamos de las características que asume la formación para el trabajo en las organizaciones y movimientos, su orientación y la vinculación con la transformación de las relaciones de trabajo. Los estudios existentes acerca de las organizaciones y movimientos sociales vinculados al trabajo plantean que estos constituyen diferentes alternativas de la economía social. En algunos casos son o se generan como estrategias de reproducción. En ocasiones son familiares, en otras asociativas, cooperativas o comunitarias (Foti Laxalde, Tiriba.), versiones todas alejadas de la cultura individualista y más cercanas a la lógica y los valores solidarios para el trabajo conjunto.

¿Cuáles son entonces las propuestas pedagógicas que abordan estos problemas? ¿Cómo generan estas propuestas pedagógicas críticas, políticas, nuevas subjetividades? ¿Las generan efectivamente? ¿Cuál es la direccionalidad política de la formación para el trabajo en los movimientos y organizaciones vinculadas a una economía más social o solidaria? Estos interrogantes se refieren a las características que asume la formación para el trabajo en las organizaciones y movimientos, a su orientación, a la vinculación con la transformación de las relaciones de trabajo. Plantean inquietudes referidas a la relación pedagógica que se establece, al tratamiento y construcción de saberes y conocimientos, a la recuperación de saberes previos, a la construcción de los nuevos. Nos importa particularmente la relación que tienen los espacios formativos con los

procesos de trabajo, con la configuración de identidades y la construcción de subjetividades, con el papel político de la formación de sujetos individuales y colectivos y finalmente el potencial “alternativo” que estas propuestas pueden ofrecer, sospechando que hay una potencia, una posibilidad de construir subjetividades transformadoras, cuando se trata de relaciones de trabajo con las características señaladas, si es cierto que se materializan de ese modo en el caso de los movimientos.

Esta tesis indaga estos problemas en el seno de un movimiento paradigmático para su propósito: El Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina. (MOCASE-VC). Es paradigmático porque cristaliza parte de las características de los movimientos sociales actuales, y es en Argentina uno de los movimientos de mayor importancia y de trayectoria más estable en el período.

Cuenta además con algunas características que resultan de especial interés para esta indagación. Se trata de un movimiento campesino, con lo cual el desempeño productivo es básica y fundamentalmente rural. Eso permite considerar una cantidad de características que resultan importantes: En primer lugar el hecho de que el trabajo no sea “industrial” permite exceder el análisis de la relación salarial en la industria como modo típico de estructurar la relación capital-trabajo en el capitalismo y ampliar el ángulo de mirada a formas de relación que el capitalismo articuló alrededor de la lógica del capital, aún cuando fueran formas de trabajo previas a él (Quijano, 2000) En segundo lugar, el hecho de que forme parte del Movimiento Nacional Campesino Indígena (al que precedió y potenció el MOCASE-VC) y que se defina como movimiento campesino indígena posibilita trabajar con aspectos culturales y saberes vinculados a la representación y recuperación de la historia y de la cultura, temas que hacen a la problemática de la descolonización en relación tanto a la problemática del trabajo, a la problemática de la educación y a la problemática política o del Estado<sup>9</sup>. El enlazamiento que se produce en este movimiento entre prácticas productivas diversas, entre saberes y culturas, entre lo productivo y lo político, proporciona una riqueza particular para el análisis que pretendimos hacer.

Este movimiento lleva adelante además, una diversidad de emprendimientos productivos que se desarrollan de acuerdo a sus concepciones y principios políticos

---

<sup>9</sup> No nos proponemos trabajar “lo indígena” sino en todo caso, los procesos de recuperación histórica y cultural. El propio MOCASE-VC trabaja lo “Indígena” como Movimiento y no como pueblos o culturas particulares

ligados al derecho a la tierra a través del concepto de reforma agraria integral y a la agroecología a través del concepto de soberanía alimentaria.<sup>10</sup>.

Y cuenta con una escuela que forma a sus jóvenes como campesinos para el trabajo desde esas concepciones: la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC. Este es el ámbito de este estudio: se centró en la formación para el trabajo que se desarrolla con los jóvenes campesinos de este movimiento en su escuela de agroecología, porque es el ámbito en el que se puede analizar esta articulación entre trabajo y educación en un movimiento en el cual por definición existe una articulación entre trabajo, educación y política.

El propósito entonces fue el de indagar el proceso de formación que llevan adelante en la Escuela de Agroecología, de manera de analizar allí, cómo es la formación de trabajadores campesinos para una lógica de trabajo y una lógica económica particular, con sentidos distantes de la lógica de la acumulación y del mercado. El interés de esta indagación está puesto en la potencialidad transformadora que puede tener para los sujetos individuales y para el colectivo el tipo de formación que llevan adelante poniendo a consideración la sospecha de la existencia de una potencia, una posibilidad de construir subjetividades transformadoras, cuando se trata de relaciones de trabajo con las características señaladas. Y también en la potencialidad alternativa que la experiencia puede tener en términos pedagógicos.

## **1.2. La organización de esta tesis**

Esta tesis se estructura en siete capítulos vinculados a los supuestos, las preguntas y los propósitos de esta investigación y fundamentalmente a las formas en que la empiria fue articulando y desarticulando estos supuestos, preguntas y propósitos y un octavo capítulo que sintetiza sus principales aportes a manera de conclusión. La hoja de ruta que sigue este recorrido es la siguiente: El recorrido general plantea el problema, los posicionamientos que funcionan como puntos de partida “móviles”, las categorías construidas a lo largo del desarrollo de la investigación para comprender la articulación

---

<sup>10</sup> Los mismo se desarrollan en el capítulo 4 de la tesis que presenta al MOCASE-VC

que planteamos, presenta al movimiento social particular del que nos ocupamos, para luego ocuparse de la mirada específica de la experiencia que fuimos a buscar para el análisis, a partir de ella, la formación para el trabajo que es entendida finalmente como proceso de formación política de sujetos individuales y colectivos. El recorrido cierra recapitulando lo que consideramos los principales aportes de esta tesis

Se presenta a continuación un esbozo de los contenidos de la tesis por capítulo.

El **primer capítulo** es el presente. Plantea y presenta el problema que nos propusimos abordar, las preguntas que nos orientaron y da cuenta de la pretensión de articular y problematizar la relación educación – trabajo - política, y de establecer los vínculos concretos que se dan en ese acoplamiento: se indaga el papel que tiene la lucha de un movimiento político en este sentido y el papel de los sujetos en esa articulación. Lo central para nosotros es encontrar la especificidad de la formación para el trabajo como ámbito de desarrollo de sujetos trabajadores como sujetos políticos. Aún cuando estas relaciones se planteen en términos generales, el eje del problema se materializa en la experiencia concreta de la formación para el trabajo en la Escuela de Agroecología de un movimiento social particular: El MOCASE-VC y en la deconstrucción y el análisis de las perspectivas y experiencias pedagógicas que analizamos.

El **capítulo 2** despliega los supuestos epistémicos desde los cuales abordamos el proceso investigativo, que se distancian de los supuestos tradicionales en la medida en que nos colocamos en primer lugar como sujetos de conocimiento y que por lo tanto ponemos la propia subjetividad en juego en la investigación. Desde allí es que optamos por partir por categorías a construir más que por teorías determinantes de la mirada aun cuando nos coloquemos por eso mismo en el lugar del compromiso y de la convicción de la necesidad de desarrollar conocimiento crítico.

Este capítulo presenta las categorías que desarrolla el pensamiento epistémico (Historicidad, Objetividad, Subjetividad, Potencialidad, Totalidad, Articulación dialéctica) que guiaron nuestro análisis y también presenta las decisiones de carácter metodológico que tomamos para el trabajo empírico, para la recolección de información y su análisis. Plantea también la posición de compromiso-implicación que asumimos en el proceso de investigación.

Las categorías y conceptos necesarios que fuimos construyendo durante la investigación son desarrolladas en el capítulo 3 bajo el supuesto de la necesidad de articular la mirada de los movimientos sociales y el problema del trabajo, con la lucha política en el marco del Estado. Se trata de construcciones a las que fuimos arribando a lo largo del trabajo de investigación que se fueron presentando como necesarias a partir del encuentro con el problema de investigación y con la empiria, es decir, en el interjuego entre la información aportada por los sujetos, y el auxilio de elaboraciones teóricas que nos permitieran dotar de sentido y significación las interpretaciones y el análisis. Al mismo tiempo, optamos por una perspectiva de análisis descolonial, que nos permitió mirar esa articulación desde un punto de vista histórico y latinoamericano para arribar a una lectura pedagógica de nuestro problema porque implica un posicionamiento que busca desarticular un patrón de poder instalado desde la modernidad, el capitalismo y la conquista, y se resiste a los procesos de colonización que perduran en términos políticos y culturales a partir de operatorias diversas entre las que encontramos al eurocentrismo.

El Capítulo 4 presenta al movimiento que se aborda, el MOCASE-VC, a partir del establecimiento de continuidades y rupturas que intentan recuperar los antecedentes del proceso histórico y miran lo novedoso en torno a tres ejes: la identidad campesino-indígena, los modelos productivos-extractivos y las luchas campesinas por la tierra. Una vez planteadas estas líneas que son de construcción histórica del movimiento, nos centramos alrededor de tres aspectos en la presentación del movimiento: Los principios y su sentido; el trabajo, la producción, la vida cotidiana y las relaciones sociales y as luchas campesinas por la tierra.

En el **capítulo siguiente, el 5**, se hace foco en la Escuela de Agroecología. Para ello se la contextualiza desde varios puntos de vista: En primer lugar en las formas de concebir la formación y la educación por parte del movimiento y en las instancias de formación y educación que el mismo lleva adelante. En segundo lugar en el contexto histórico-político de la educación rural en la provincia de Santiago del Estero en el marco histórico del país y el continente. Allí hay una marca fundante en lo urbano, la exclusión de lo rural, la exclusión de lo indígena en términos materiales y simbólicos, una presencia de la cultura europea como universalización naturalizada de un particular y la colonialidad del saber que implica la imposición de esta cultura como universal “imperial” en detrimento de las culturas y saberes originarios, considerados bárbaros, incivilizados, ignorantes, superfluos, acientíficos.

Por último, se la contextualiza en la problemática política y laboral que la Escuela de Agroecología viene a responder. Se analiza el origen de la Escuela de Agroecología en ese contexto y como proyecto político. Se analiza su organización y funcionamiento, con especial énfasis en su sistema de alternancia.

El **capítulo 6** se refiere a la Formación para el trabajo en la Escuela de Agroecología que está centrada en la defensa del derecho a la tierra, como parte de la concepción de una reforma agraria integral y de la soberanía alimentaria como resistencia al modelo de los agronegocios y funciona con modalidad de alternancia. Se analiza la concepción de trabajo desde la que se trabaja la formación en la escuela, que se corresponde con los modos de producir del movimiento como parte de una economía campesina, colectiva, alejada de parámetros de acumulación capitalista, a la que denominamos amplia. Este capítulo analiza en términos pedagógicos el desarrollo de los espacios curriculares de la escuela, el tratamiento del saber, el lugar de la experiencia, las dinámicas metodológicas, los vínculos que se establecen, el papel de la coordinación, cómo opera la formación técnico-productiva, el análisis y la comprensión del mundo, los espacios cotidianos, la convivencia las responsabilidades de los estudiantes campesinos en el funcionamiento de la escuela y el lugar que asume la educación popular como práctica y como contenido. Ubica la centralidad de la perspectiva de los derechos y del derecho a la tierra en la formación de trabajadores campesinos y su identidad y el papel del trabajo productivo real en la formación de trabajadores como sujetos integrales. Finalmente coloca tres dimensiones indisolubles de despliegue de la formación para el trabajo: la formación técnico-productiva, la formación identitaria y la formación política.

El **capítulo 7** aborda esta última dimensión, la dimensión política de la formación para el trabajo, de manera particular, bajo la sospecha de que es la que orienta y articula a las otras dos dimensiones. Tres aspectos son los que se desarrollan respecto de la formación política: La diferencia entre lo que concebimos como “la política” en tanto institucionalizada y vinculada al Estado, de lo que concebimos como “lo político” que desborda y amplía los espacios de la política y construye desde ese espacio sociedad alternativa. Miramos la formación política de la escuela en el ámbito de lo político. El segundo aspecto remite a la relación entre sujeto y colectivo e indaga en la posibilidad de la formación política de potenciar al sujeto en el marco del colectivo. El tercer aspecto se centra específicamente en lo colectivo desde la mirada de la formación que

recupera lo comunitario y la formación que junto a las praxis del movimiento y del trabajo recupera una noción y un comportamiento dinámico de clase.

En el último capítulo, las **consideraciones finales**, se abordan y desarrollan nuestras conclusiones, que se recuperan de la tesis desarrollada.

## **2. APROXIMACIÓN EPISTÉMICO-METODOLÓGICA AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.**

En este capítulo se intenta explicitar y fundamentar el acercamiento al problema abordado desde el punto de vista metodológico. En primer lugar se desarrolla lo que denomino aspectos epistémicos. Los mismos fundamentan un posicionamiento respecto de la construcción de conocimiento social que dan lugar a un tipo de acercamiento al problema. Desarrollo los aspectos del pensamiento epistémico (Zemelman) que me resultaron más significativos para el desarrollo de la investigación y el uso que efectúo de sus principales categorías. El capítulo continúa con las consideraciones acerca del posicionamiento del sujeto que investiga ante la investigación en relación con la implicación y la distancia, retomando parte de las consideraciones epistémicas iniciales. A partir de todo el desarrollo realizado en estos apartados puedo definir los modos de abordaje metodológicos que se explicitan y fundamentan en tercer lugar, cerrando el capítulo

No es un error el cambio de sujeto de enunciación que se produce en este capítulo respecto de los otros capítulos de esta tesis. Hasta aquí y luego de este capítulo, esta tesis se enuncia desde la primera persona del plural, desde un “nosotros” que no sólo expresa una convención académica sino una convicción respecto de los procesos de construcción de conocimiento como procesos sociales e históricos (Bourdieu, 1999; Berger y Luckman, 1972). Sin embargo en este capítulo me veo obligada a escribir desde el sujeto individual que soy, en la medida en que en el mismo busco fundamentar una postura que re-sitúa al investigador como tal, como sujeto en movimiento que conoce desde la propia subjetividad (Zemelman, 2011)

En el desarrollo de este capítulo se ponen en juego entonces aspectos individuales que fundamentan la elección y construcción del problema conjugando aspectos de interés a los que consideraré “gnoseológicos” porque implican intereses no sólo cognitivos sino fundamentalmente éticos y políticos. Mi biografía y las condiciones históricas en las que vivo le otorgaban interés y sentido a trabajar la problemática de la formación para el trabajo en los Movimientos Sociales. Mi historia de vida fue direccionando una

trayectoria que a su vez también fue dejando marca: la recreación, la pedagogía, la relación educación-trabajo, el modo de concebir el trabajo universitario y la relación universidad-sociedad, los modos de concebir la investigación, y la propia historia reciente y presente de la Argentina, me generaron el enorme deseo de conocer y de investigar un fenómeno que aparecía con fuerza: los Movimientos Sociales que estallaban y salían del silencio a partir del 2001 y que traían consigo dos novedades que me resultaban apasionantes: nuevas formas de autosostenimiento, de producción y de trabajo, por un lado, y por otro, nuevos modos de formar y formarse, de educar y educarse, modos de concebir lo pedagógico como político y viceversa. Y una articulación entre estas dos cosas que era para mí lo más interesante: la formación para esos nuevos modos de producir.

## **2.1. Aspectos epistémicos**

La intención de este apartado es la de expresar y fundamentar un proceso de investigación que fui abordando en los comienzos, de un modo que, por decisión, no se ajustaba estrictamente a los cánones establecidos por las diversas corrientes metodológicas reconocidas en el campo académico. Fui intentando desde un posicionamiento político de un modo disidente y de manera algo intuitiva, construir conocimiento desde una postura crítica, tanto en relación a la construcción del problema como al acercamiento empírico al mismo.

Siempre consideré que desde la academia y la universidad debía prestarse atención a la realidad social, considerarla no sólo como objeto de investigación sino como ámbito de construcción conjunto de conocimiento, como ámbito de intervención, como espacio para que la supuesta legitimidad del conocimiento universitario se viera abierta a otros espacios de saber, no sólo analíticos, “legitimados” por la ciencia moderna y racional, sino además a la incorporación, consideración y reconstrucción de saberes ausentes, negados, deslegitimados.

La universidad representa históricamente en Latino América la imposición de la legitimidad de un modo de conocer como único válido (Guelman 2012): el de la ciencia, que requiere de unos especialistas que miran objetivamente el mundo externo y pueden decir de él verdades universales y legítimas en desmedro de cualquier otro tipo de saber

que será entonces ilegítimo, bárbaro, superfluo. Se trata de un modo de colonización (Lander, 2000).

Para Lander (2000) las separaciones o particiones del mundo de lo real, que van de la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre razón y mundo externo, que termina colocando a los seres humano en relación de exterioridad instrumental con el mundo y en posibilidad de generar conocimiento “objetivo y universal”, pasando por sucesivas separaciones dentro del campo de la cultura: el conocimiento, la moral, la ley, lo artístico, hasta la articulación de estos espacios específicos con el supuesto excluyente de universalidad de la experiencia europea, da como resultado la constitución colonial de los saberes, organizados jerárquicamente o excluidos y su articulación con el poder y las relaciones coloniales.

La relación de la universidad con su contexto, a través de la intervención, de la producción de conocimiento (y también en la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores) manifiesta esa imposición de saberes legitimados. Por ello es precisamente en esa misma relación que pueden construirse otras relaciones de saber/poder entre la ciencia, la universidad y la sociedad. No parece suficiente generar conocimiento “crítico” si no se hace lugar al saber que quedó marginado de la legitimidad de la ciencia, si no se hace lugar a las necesidades populares en los planteos, acciones y políticas de formación, producción de conocimiento e intervención de las universidades.

B. de Sousa Santos (2006) discute la relación universidad sociedad planteando la necesidad de que la universidad recupere su legitimidad junto a la sociedad. Propone fundar una *Epistemología del Sur*. Para ello propone construir desde la Universidad una “Ecología de saberes” que consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que en este diálogo, no sólo se enriquecen los saberes sino además se crean bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias. En “Sociología de las ausencias” (2006) cuestiona el conocimiento legitimado en y por la Universidad, que debería radicalizar la democratización del saber. Para ello es preciso democratizar el proceso de producción de conocimiento dentro de la sociedad y que la universidad se conecte con otros saberes distintos al saber universitario, realizando lo que denomina “una extensión al revés”: atrayendo al interior de la universidad los saberes populares. Los Movimientos Sociales,

los pueblos originarios, las organizaciones de mujeres campesinas, etc. poseen saberes que es preciso que la universidad pueda articular, sintetizar y legitimar colaborando así, en esa síntesis, con el proceso necesario de descolonización del saber.

En relación con la producción de conocimiento pero en particular el de las Ciencias Sociales, Zemelman (2004, 2005) les adjudica un papel legitimador en tanto operan con categorías teóricas intentando encontrar en la realidad la adaptación a los análisis que estas categorías proponen, desconociendo la coyuntura real y realizando razonamientos y análisis forzados que desconocen los procesos sociales reales. Y propone en lugar de una mirada teórica, una mirada epistémica que pueda dar cuenta de lo real en su dinámica, en su movimiento, en su historicidad no acabada, en su devenir acaeciendo, teniendo en cuenta a los sujetos que construyen esa realidad, sujetos que las ciencias sociales desconocieron históricamente. Las relaciones de conocimiento tendrían que apelar a experiencias valóricas, afectivas, ideológicas, porque amplían la noción de realidad, dando lugar a los sujetos y a la subjetividad. La explicación desde lo teórico cierra un fenómeno en lugar de abrirlo. Para mirar la realidad y comprenderla sin forzarla a responder a explicaciones teóricas parece más fructífera, la apertura en el tiempo, la construcción, la práctica que compromete la voluntad.

Partiendo de estas ideas, la metodología utilizada en este proyecto de investigación no podía ser desarrollada desde marcos teórico-metodológicos tradicionales. No había a disposición modos adecuados para la definición y explicitación de lo que estaba haciendo, ya que no me basaba en marcos aceptados por los parámetros de la academia, de las ciencias sociales y de los manuales de metodología de la investigación, aún por las ciencias sociales comúnmente denominadas críticas. Mis modos de construir conocimiento, podían emparentarse con aproximaciones interpretativas vinculadas a la etnografía (Rockwell, 1980, 2009; Goetz y Le Compte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994), a la investigación participativa (Sirvent, 1999), a la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1986; Elliot, 1993), a la investigación-acción-participativa, (Fals Borda, 1985, 2008). Creo ver en esta aproximación un ejemplo típico de uso de viejas categorías que no alcanzan a explicar nuevas configuraciones, en este caso, configuraciones metodológicas. Estas perspectivas no me conformaban ni terminaban de explicar estrictamente lo que hice desde una postura ético-política que implicaba hacer esfuerzos por encontrar formas de construcción conjunta de saberes y por devolver parte de la

disposición a ser investigados del Movimiento Social en cuestión en acciones comprometidas con ellos.

En el proceso que fue también proceso de búsqueda de fundamentación para aquello que no terminaba de encontrar en las lógicas mencionadas, recurrí al pensamiento epistémico (Zemelman, 2005) que me proporcionó algunas respuestas para mis intuiciones y decisiones.

El pensamiento epistémico pretende resolver un problema clave de las ciencias sociales: el desajuste que existe entre la teoría y la realidad, en virtud de que las ciencias sociales intentan explicar la realidad desde las teorías existentes, acomodando la realidad (que es más dinámica que las teorías), a las teorías. De esta manera se inventan realidades. La resolución de la cuestión pues, no es teórica, en la medida que el problema es la teoría misma. De lo que se trata precisamente, es de distinguir el pensamiento teórico y el pensamiento epistémico, cuya diferencia está precisamente en cómo se resuelve la relación con esa realidad que se quiere abordar. En el pensamiento teórico la relación que se establece es con la realidad externa. Es siempre un pensamiento que hace afirmaciones sobre lo real, que le atribuye propiedades.

El *pensamiento epistémico, en cambio, no* tiene contenido. Su centralidad es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades. Significa no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar. (Zemelman, 2005) Se trata del esfuerzo por construir una relación de conocimiento que desafíe la inercia de manejarse con estructuras parametrales a priori. Desde esta lógica podrá construirse una objetividad que implique problematizar la propia relación de conocimiento así como la realidad. Las relaciones de conocimiento tendrían que apelar a experiencias valóricas, afectivas, ideológicas, porque amplían la noción de realidad, dando lugar a los sujetos y a la subjetividad. A los otros reales.

En este sentido es que el pensamiento epistémico me permitió fundamentar una práctica que implicaba para mí subjetividad, biografía, experiencias valóricas y afectivas y el intento por preguntarme permanentemente.

Mi proyecto de investigación al que llamo “Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los Movimientos Sociales” es producto de una trayectoria subjetiva, de

múltiples preocupaciones que hacen síntesis en este proyecto, de una colocación<sup>11</sup> o posicionamiento ante los procesos colectivos y la emergencia de sujetos colectivos organizados que asumen cada uno con su especificidad, algunas características novedosas en la Argentina del siglo XXI. Se trata de lo que se conoce como nuevos Movimientos Sociales a los que las ciencias sociales observan, en general, contraponiéndolos con los Movimientos Sociales tradicionales (los sindicatos, los partidos políticos).

Para eso entonces intento hacer uso del pensamiento epistémico y sus categorías, también llamado pensamiento categorial<sup>12</sup>, por buscar un análisis de la realidad desde categorías más que desde marcos teóricos predefinidos.

Resulta interesante observar en el proceso realizado como con mi propia práctica investigativa hice un ejercicio de carácter epistémico, es decir, cómo metodológicamente realicé un proceso epistémico, en la medida en que no abordé la realidad desde marcos pre-establecidos por la teoría metodológica sino que me dejé interpelar por la misma para encontrar a posteriori algunas posibilidades de explicación.

A continuación se explicitan los aspectos en los que puse en juego el pensamiento epistémico y los puntos en los que el mismo me permitió fundamentar mis prácticas.

- 1) La primer cuestión que entronca con el pensamiento epistémico es la defensa de lo gnoseológico, de la presencia de lo biográfico y lo subjetivo en la definición del interés por el campo problemático

En el pensamiento epistémico está el sujeto. De eso se trata la diferencia entre epistemología y episteme. La epistemología refiere a un modo de comprender posturas, filosofías y teorías sobre la construcción de conocimiento acerca de una realidad externa, y el pensamiento epistémico intenta comprender una realidad social de la que el sujeto es parte, tanto individual como colectivamente.

---

<sup>11</sup> La colocación es una de las categorías que estructuran el pensamiento epistémico de Hugo Zemelman. Se va desarrollando a lo largo de este apartado y se retoma en el apartado sobre el compromiso y la implicación de esta investigación. La colocación es el modo de ubicarse del sujeto ante el momento histórico en una articulación dinámica que dista de ser puramente intelectual.

<sup>12</sup> Zemelman H., (2005). PENSAR TEORICO, PENSAR EPISTÉMICO. En Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos.

El sujeto en la propuesta epistémica pregunta, problematiza, construye y parte del campo problemático en el que él está. No se trata tampoco de una inclusión en un momento específico dado, sino de la comprensión de que tanto el sujeto que busca conocer como los sujetos que forman parte de ese campo problemático y de la realidad social, son constitutivos de la misma, de su producción, de su movimiento, de su procesos, es decir, de su historicidad, del proceso por el cual esa realidad existe, está existiendo y tiene un futuro. Entonces, la mirada sobre esa realidad social es una mirada que para ser objetiva tendrá que tener en cuenta al sujeto que la aborda y a los que son abordados. Si el abordaje es encarado por un sujeto, no puede quedar nunca en los límites de lo conceptual, porque este no abarca más que un aspecto de ese abordaje. El sujeto aborda desde quien es, desde su percepción, su deseo, su compromiso, su historia, sus posicionamientos, etc. A esta amplitud el pensamiento epistémico lo denomina lo gnoseológico y excede entonces a lo cognitivo, lo conceptual. Los conceptos no son desechados, pero se requiere un uso crítico sobre la teoría que impida que esta, desde sus parámetros y fragmentaciones, desde sus pretendidas distancias y apetencias distorsionadas de objetividad, le ponga límite a la mirada. El pensamiento epistémico busca quebrar esos límites que distorsionan la realidad social, abrir, para establecer una relación de conocimiento: no se trata de encontrar explicaciones causales, teóricas, sino de preguntarse para resignificar.

Lo gnoseológico permite la entrada del compromiso, de los valores, de la voluntad y por lo tanto del sujeto en el momento histórico. La historicidad que implica aquello que aun no ha acaecido implica también al sujeto en su construcción. El sentido mismo de la ciencia social es esa construcción. La posibilidad de pararse en cada momento histórico, de colocarse ante él para ser parte de la construcción de su potencialidad en un espacio de posibilidades. Y es en este sentido que el pensar epistémico es parte de la voluntad y de la acción política. Comienza por reconocer al sujeto en el mismo proceso de construcción del conocimiento. Esto significa que lo que el sujeto conoce tiene que tener en primer lugar sentido para él. No se trata de un “tema” de preocupación para una disciplina, para un esquema teórico, ajeno al sujeto, sino de una preocupación con sentido para el sujeto cognoscente. A este posicionamiento subjetivo frente a la realidad el pensamiento epistémico lo denomina “colocación”.

2) La segunda cuestión es el tiempo y el proceso de preguntar

El pensar categorial es un modo de abordar el conocimiento o un modo de conocer que discute, cuestiona y trasciende la lógica analítica, la lógica interpretativa y hasta la lógica dialéctica, es decir, las lógicas puramente racionales de los paradigmas tradicionales, en tanto busca un tipo de objetividad y de historicidad que implican, a la subjetividad de quien conoce, situado en un contexto que no sólo tiene en la historia causas, sino presente, devenir y futuro, movimiento, potencialidad y que como parte de ese contexto y en la especificidad de su posición y su colocación, que tiene raíces no solo cognitivas sino gnoseológicas, también está en proceso de movimiento, en potencialidad

Las caracterizaciones que realizo, son producto de múltiples aportes de teorías e investigaciones de las ciencias sociales. ¿Cómo convertirlas en soportes para ponerlos en tensión con el momento histórico? A través de las preguntas que el investigador se formula, es posible resignificar algunas de estas características, ponerlas en juego. En mi caso, por ejemplo: la orientación de la formación para el trabajo, podrá dar cuenta de lo que lo que significa en una ámbito concreto, en un Movimiento, pero sobre todo para los sujetos que lo constituyen, qué es la autogestión, qué es la autonomía, qué son y cómo son las relaciones de poder, qué buscan y cómo buscan transformar qué cosas, cuál es el papel de las mujeres, cómo conciben la educación, qué hacen con ella, etc. No se trata de verificar sino de resignificar. Tal vez estas caracterizaciones puedan funcionar como categorías a las que hay que resignificar, es decir, abrir, para captar el movimiento. El desafío es que las preguntas indaguen realmente, que no queden prisioneras de los discursos, que estén de hecho colocadas entre el conocimiento y el momento histórico. Es decir, que mis preguntas me permitan construir conocimiento, no quedarme atrapada por mis posicionamientos y, pensar la realidad como es y captar su dinámica, si tienen apertura para lo no determinado, para aquello que desde las ciencias sociales es lo más difícil de asir: el presente acaeciendo.

En este proceso de encuentro con el contexto, con los Movimientos Sociales, con las instancias de formación y con los sujetos, las preguntas y por lo tanto el problema mismo de investigación fueron reformulados permanentemente, en función de la posibilidad de resignificar las preguntas y lo que a partir de ellas iba observando de la realidad.

3) La tercera cuestión es la posibilidad desde la empiria de cuestionar mis aproximaciones teóricas desde las categorías

Lo que se pone en juego en este tránsito de construcción de saber, es la necesidad de conocer un fenómeno presente y en movimiento, un dándose en el tiempo, un devenir en el tiempo que redundantemente implica el movimiento de un Movimiento Social. Si la realidad está en movimiento, no hay posibilidad de objetividad sin considerar el tiempo, la historia, lo que va conformándose y aun lo que todavía no está dado. Si la realidad está en movimiento, conocerla o comprenderla es concebirla al mismo tiempo como objetividad en tanto es un producto producente, es decir en movimiento, y por lo tanto es también historicidad. Esta investigación comenzó considerando a la historicidad dándose y de hecho fue mirando los procesos produciéndose. Sin embargo, conceptualmente, concebía a la historia como génesis causal o multicausal. La mirada era más compleja que lo que podía llegar a ser justificado con conceptos teóricos, iba más allá de los parámetros.

Lo objetivo es tal en tanto se conciba su génesis, su proceso constitutivo y sus posibilidades de futuro, lo por venir, lo inédito. Entonces, también admite ser analizada en su potencialidad.

Objetividad, historicidad y potencialidad serán entonces categorías que se imbrican y que permiten orientar el trabajo de campo y analizar los datos. No son equivalentes, pero permiten conocer de esta manera, histórica y objetiva, construyendo relaciones de conocimiento que apelan a experiencias valóricas, afectivas, ideológicas, porque amplían la noción de realidad. La relación de conocimiento también se amplía dando lugar a la subjetividad: Entonces, la historicidad es un modo de conocer que pareciera ser objetivo, y al mismo tiempo un modo de abordaje subjetivo. Conocer es apropiarse ubicándose en un momento histórico. Es decir, permitiendo una colocación (un posicionamiento) del sujeto respecto de esa realidad, de esa historicidad, que implica su biografía.

La resignificación de la que doy cuenta en esta tercera cuestión, me permitió ir abordando la construcción de teoría desde esas categorías. Algunos de los posicionamientos (colocación) iniciales fueron reforzados en mi aproximación empírica. Otros en cambio, a la luz de lo que la realidad devolvía podían ser leídos desde la necesidad de apelar a nuevas conceptualizaciones, como el de la propia concepción de

la historicidad de la realidad que no es sólo hacia atrás. Y otros tuvieron que apelar a la recuperación incluso de algunas concepciones más en desuso y resignificarlas también: Gran parte de la conceptualización de los Nuevos Movimientos Sociales, por ejemplo, a la luz de las categorías de historicidad, subjetividad, etc, tuvo que ser repensada y reelaborada porque los sujetos y la realidad que estos construyen, da cuenta de una lógica que no puede desechar por ejemplo, la relaciones y la lucha de clase, elemento que en general en la conceptualización de los Nuevos Movimientos Sociales es descartado.

La relación entre lo nuevo y lo viejo, entre lo tradicional y lo dinámico, entre lo legitimado y lo oculto, entre la autonomía y el vínculo con el Estado, entre continuidad y ruptura, etc., se puso en juego durante todo el proceso de investigación, dando cuenta de una dialéctica que no puede mirar la realidad desde teorías, sino que estas se tensionan si se las mira desde el Movimiento, desde la dinámica misma de la realidad y de los sujetos que la construyen que van demostrando precisamente que hay aspectos de la realidad que no podemos cerrar, que no podemos aprisionar en teorías cerradas.

- 4) La cuarta cuestión es el lugar de los sujetos que se busca conocer en el proceso de investigación, con los que se establece una relación de conocimiento.

Esta perspectiva, además, intenta para poder ser fecunda mirar a los sujetos que forman parte del problema a investigar; en este caso, los sujetos que dan vida al Movimiento, que ponen en movimiento a la realidad social, que desarrollan esos procesos y que a su vez son su producto. Son los sujetos los que cotidianamente generan el movimiento o mueven la historia. Esta enunciación es uno de los puntos de inflexión más importantes que se produjeron durante el proceso de investigación, y que entre otros motivos, se vincula con estas formas de inserción-intervención en los ámbitos de investigación: El tipo de mirada sobre el sujeto, varió completamente de la que yo tenía: Las entrevistas que había tomado en los Movimientos, aún haciendo hincapié mediante la indagación en los procesos individuales y subjetivos, eran miradas y analizadas por mí como aportes a los procesos colectivos, a la conformación de sujetos colectivos. Y si bien esta perspectiva me sigue resultando vigente e importante, se me abrió un campo mucho más amplio respecto de los procesos individuales de los sujetos entrevistados, en los que puedo rescatar la perspectiva colectiva también, pero a partir del rescate de cada uno de

ellos, del sujeto como tal, del sujeto construyendo el espacio del que forma parte, construyendo proyecto. No se trata de discursos sino de la ampliación del sujeto o de la subjetividad, de la posibilidad de sentirse tales, y por tanto de su potenciación. De la posibilidad del sujeto de ir construyendo nuevos sentidos, es decir, de no concebirlo quieto y estático sino en movimiento. Parte de esa construcción vital que no me es accesible en su movimiento, da cuenta de que mi comprensión es incompleta, y que por lo tanto no debería ser cerrada, acortada, predicativa. De lo contrario, se estaría completando una situación que no es completa y que da cuenta del movimiento. En este sentido también se van produciendo procesos de integración entre la mirada, la pregunta, el análisis, y el modo de acercamiento con que abordo los Movimientos. Es decir, se van integrando investigación e intervención y se van abriendo puertas para interpretar y para ver la potencialidad de proyectos, que ya no son solo colectivos. Son también personales, subjetivos, aunque cobren sentido en el colectivo. En esta dinámica busco potenciar la realidad (no explicarla). Tener una amplitud para mirar lo que va produciéndose, los sujetos que van produciendo en tanto producto, no alcanza para mirar la realidad objetivamente. Se hace necesario ver sus posibilidades, sus aspectos no dados. En el caso del Movimiento al que me aproximo, las posibilidades de crecimiento de los sujetos permiten ver la potencialidad, lo que no está dado, lo que puede construirse aun sin aventurar cierres. Los sujetos crecen, van mostrando, dan cuenta de que pueden pasar de ser pastores de cabras a recorrer el mundo llevando una voz política, que pueden ser coordinadores o tutores de otros jóvenes. Esto son sólo ejemplos de potencialidad y de movimiento.

## **2.2. La implicación y el compromiso del sujeto que busca conocer (el investigador)**

Como ya fue dicho, en la perspectiva epistémica, el sujeto cognoscente reconoce la realidad histórica y su ubicación en ella y también la de aquello que le preocupa, la historicidad del problema. También se dijo que “la conciencia histórica es la capacidad para leer lo potencial, por lo que está asociada a la voluntad de construcción, de liberación del sometimiento al orden hegemónico, para lo cual será preciso concebir las necesidades de la época y construir problemas que potencien proyectos”. (Zemelman, 2011). Si no se vive el momento histórico y su necesidad, plantea Zemelman, no hay

posibilidad de colocación entre el código teórico y el momento histórico y entonces el problema no es más que la formulación de un tema respecto de un objeto externo. Valga la redundancia: es necesaria la necesidad de colocación.

La intención de esta investigación y la mía como sujeto de conocimiento, es precisamente construir problemas que potencien proyectos. Por ello parto de la implicación y el compromiso que conllevan colocación-posicionamiento ante el problema que me planteo y devienen de mi trayectoria, de mi afectividad y de mis intereses (lo gnoseológico). El problema mismo es construido desde la implicación. Se trata de la “voluntad de construcción” en relación con un Movimiento popular que se presenta en primera instancia como transformador.

Lo gnoseológico, la colocación, el posicionamiento, no son otra cosa que práctica de la voluntad para actuar, vinculada a las apetencias de conocimiento, de intervención y construcción en la realidad, asociada a formas de conocimiento. Esa búsqueda de conocimiento desde el sentido que tiene para el investigador, implica haber problematizado para encontrar el modo de “instalarse en la historia”. Y para eso es que tiene que existir la ciencia social en el marco de instituciones universitarias que intenten generar conocimiento social crítico y autónomo.<sup>13</sup>

Aquello para lo cual yo no encontraba fundamentación, era no sólo un modo respetuoso de construir conocimiento teniendo en cuenta al Movimiento u organización, a sus sujetos y su dinámica sino también la búsqueda de potencialidad de la situación a partir del conocimiento construido y de un tipo de indagación que era al mismo tiempo intervención. Es decir, la posibilidad de captar, precisamente lo dinámico, lo emergente, lo distinto, la potencia o potencialidad así como los obstáculos desde la implicación, desde esa realidad observada, y desde el interjuego entre indagación e intervención. Reconozco en la investigación una búsqueda de potenciación, de posibilidad de intervención, que es posibilidad política, en el proceso mismo de construcción de conocimiento.

Por ello desde la colocación-implicación-compromiso asumí el proceso de producción de conocimiento como ámbito para trabajar e indagar la complejidad del problema

---

<sup>13</sup> Una de las funciones centrales de la Universidad pública es la apertura solidaria a los más amplios sectores sociales, abriendo un camino legítimo, crítico y significativo en lo académico y científico, redefiniendo su responsabilidad social y ética, contribuyendo al análisis y construcción de alternativas sociales para con los sectores populares y los sujetos, detectando también las problemáticas emergentes

planteado y su dinámica, y al mismo tiempo como “voluntad de construcción”, en el compromiso en acto con una realidad problematizada, intentando ir más allá del plano discursivo para construir con y en el contexto. Esto también implicaba ponerme en tensión ante la lógica académica, funcional y economicista, y operar un acto de ruptura respecto de esos parámetros. Así mi inserción en los ámbitos de observación, no fue sólo de observación: lo que en algún momento consideré como investigación-acción, como devolución, como construcción conjunta de conocimiento, como compromiso, puede hoy ser repensado desde la consideración de lo gnoseológico, de la perspectiva subjetiva que le da sentido al investigar, desde la voluntad del sujeto, desde un modo diferente de definir una relación de conocimiento desde la voluntad y el sentido.

Tal vez no sea incorrecto pensar esta implicación en acto, en términos de historicidad: es decir como mi modo de estar siendo en la externalidad, actuando y re-actuando en las circunstancias tratando de pensar en movimiento desde mi propia subjetividad. Si esta forma de analizar mi inserción-implicación fuese correcta, también puede constituir una forma de comprender y leer el modo de relación de conocimiento que pretendí establecer.

Este modo de situarme en acto (actuando) en los Movimientos para investigar/intervenir, al que ahora tal vez pueda mirar como modo de romper con lógicas parametrales y como modo de colocarme en la historicidad, y con el que además busco posibilidad, potenciación, tal vez pueda ser pensado también desde la categoría de conciencia histórica con la que comenzamos este apartado: *“De este modo, la conciencia histórica transforma la relación con los otros en un espacio de posibilidades. Y el lenguaje convierte la necesidad de existir en necesidad de compartir”*, dice Zemelman (2011, 2º sección, p 7))

El modo de posicionarme trabajando e investigando con el Movimiento con el que abordo el problema construido, constituía un modo de concebir la investigación, trabajando fuera del cubículo, a la intemperie, y era parte de lo que la investigación y la ciencia social tenían como responsabilidad en tanto buscasen construir conocimiento crítico de manera no extractiva, sino intentando una relación de conocimiento crítica y colectiva, que además tuviera alguna intención de intervención y sentido político.

Por ello, el acercamiento comportó siempre un compromiso de ida y vuelta en varios sentidos:

- Por un lado en la búsqueda de que la construcción de conocimiento fuera conjunta, proceso difícil que aún no llegó al mejor modo de resolución. Sin embargo, la consideración de los saberes del Movimiento y de su legitimidad, así como del conocimiento en los ámbitos académicos del análisis que en esta tesis se realiza, suponemos y deseamos sea uno de los modos de construir la ecología de saberes que De Souza Santos propone. Y sea de la mayor utilidad posible para el Movimiento en cuestión.
- Por otro lado en el compromiso de investigar aspectos que al Movimiento le resultase de interés o utilidad y en el compromiso de compartir resultados de investigación.
- Por último en la posibilidad de puesta a disposición de los saberes universitarios en actividades o acciones que al Movimiento le pudiesen interesar y en colaborar con él en las actividades que considerasen pertinentes, tal como lo fui haciendo, junto con colegas y compañeros de otras universidades que asumen el mismo compromiso<sup>14</sup>.

La construcción de conocimiento en esta lógica metodológica comporta riesgos y debates con las lógicas académicas:

En primer lugar, la discusión acerca de la distancia que el compromiso puede desdibujar. Resulta de interés en este sentido recuperar una distinción que tomamos de Bourdieu (1999): Bourdieu distingue la relación teórica con la práctica que establece el investigador, de la relación práctica con la práctica que establecen quienes las viven. Para él no se trata de una distancia cultural sino de diferentes necesidades de quienes viven una realidad y quienes la estudian. Esto mismo junto al conocimiento de la historia social de las ciencias y del funcionamiento del campo científico como campo de fuerzas garantizarían la criticidad de las ciencias sociales. Sería necio no reconocer la diferencia entre necesidades teóricas y prácticas, pero el compromiso del investigador no tiene por qué quedarse afincado en una de ellas. Necesidades teóricas y prácticas pueden construir saberes complementarios y potenciar proyectos en lo social. No confundo investigar con vivir, no hablo tampoco de la figura del investigador militante,

---

<sup>14</sup> Algunos de estos compromisos asumidos tuvieron que ver con el apoyo al proceso de las Brigadas de Escolarización “Monte Adentro” que a su vez colabora y acompaña el proceso de escolarización de los jóvenes campesinos y el de la escuela misma, o la colaboración en la coordinación de talleres de capacitación para el Área de Formación del Movimiento nacional Campesino Indígena.

sino de la posibilidad de que el investigador se coloque en su tiempo histórico y potencie proyectos, de la voluntad de construcción.

El compromiso con la potenciación de proyectos al que me refiero, está lejos de las concepciones que utilizan la inmersión en los contextos de investigación como estrategia de construcción de confianza. También se aleja de las concepciones que plantean el compromiso del investigador a través de las devoluciones que el saber académico realiza a los contextos estudiados.

En segundo lugar, el problema de la idealización. Partir de la colocación, la implicación y el compromiso pueden sugerir que la realidad sea considerada de manera idealizada y “subjetiva”. Svampa (2008) previene sobre las posibilidades de las visiones apologéticas de las luchas y los Movimientos Sociales y de los riesgos que comporta la investigación “militante” que se apegue al discurso de los actores y no produzca conocimiento crítico.

Diferenciando la implicación, la colocación y el compromiso, de la consideración del investigador militante que hace Svampa, dos consideraciones se hacen imprescindibles de todos modos para prevenir el riesgo de idealización:

Por un lado la consideración del pensamiento categorial, tal como la fui desarrollando, evitando forzar la aplicación de teorías preconcebidas al análisis de la realidad de modo de forzar un análisis conceptual hecho previamente. Una de las dificultades más importantes es el cuidado sobre los parámetros ideológicos, la cautela sobre las referencias valóricas, que pesan tanto o más que los códigos teóricos. Por otro, hacer uso de la pregunta permanente,<sup>15</sup> se trata de interrogar la realidad, cuestionar por el sentido y no quedar apresado en lo obvio..

Aún así a veces sucede que la realidad de la potencia hecha acto en los proyectos de vida, en los procesos de crecimiento subjetivos responde a las preguntas taxativamente y parece reforzar la idealización. Tomados los recaudos epistémicos y metodológicos, nos encontraríamos más que con una lectura idealizada, con una construcción científica que para ser objetiva requiere ser subjetiva y comprometida.

---

<sup>15</sup> Ver Freire P. (1989). *Por una Pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires. Siglo XXI

### **2.3. Aspectos Metodológicos**

En la lógica del pensamiento epistémico desarrollada y en estrecha relación con el punto 2.2. de este mismo capítulo, conviene ahora señalar como fui encarando en esta lógica dinámica, las cuestiones metodológicas, aún cuando me resulta imposible separarlas de las desarrolladas en términos epistémicos.

No se trataba solamente de encontrar nuevos modos de llamar o denominar a los enfoques y estrategias utilizadas, sino de encontrar nuevos modos de hacer, de pensar, de abordar. En este sentido, hay un movimiento que me es propio, que corresponde al sujeto que conoce, que investiga y que me ubica en un contexto como parte del mismo (que significa ubicarse en perspectiva histórica y no confundirse con “los nativos”), de la historia, y sin pretensión de neutralidad.

Allí, como explicitaba recién, ese ser parte, y la conciencia del papel que tiene que jugar el conocimiento, me ubican en un lugar que es de observación y al mismo tiempo de intervención.

#### **2.3.1. La selección del Movimiento Social**

El proceso de esta investigación fue largo y la construcción del problema se fue modificando a medida que fui tomando contacto desde la perspectiva que aquí relato (que implicaba un nivel de intervención). Lo mismo ocurrió con los ámbitos de las experiencias seleccionadas que en el comienzo fueron tres y que luego pasó a ser una sola. Esta decisión tuvo que ver con el cambio en la definición de los objetivos y del propio problema de investigación que terminó planteando un análisis en profundidad de una de las experiencias.

Algunos de los criterios de selección de los Movimientos que fijé previamente a la decisión de trabajar con uno sólo de ellos fueron:

1. El hecho de constituir organizaciones populares
2. Contar con instancias de formación para el trabajo dirigidas a adolescentes y jóvenes

3. Tener objetivos transformadores de la sociedad.
4. La posibilidad de realizar procesos de investigación con participación en las organizaciones y posibilidad de intervención en proyectos de las mismas. Este criterio fue explicitado y acordado previamente con las organizaciones antes de la entrada al campo. En este sentido, trabajé también desde algunos de los principios de la IAP (Fals Borda, 1985, 2008): El criterio para la selección, finalmente de uno sólo de ellos fue el siguiente:
5. Elegí finamente el ámbito para el desarrollo de la investigación, luego de hacer un extenso trabajo de campo/intervención en tres organizaciones. Lo decidí en función de la elección de hacer un trabajo en profundidad en lugar de un estudio comparativo y a partir de las características paradigmáticas del MOCASE-VC que señalamos en la presentación del problema: Se trata de un Movimiento que cristaliza parte de las características de los Movimientos Sociales actuales, y es en Argentina uno de los Movimientos de mayor importancia y de trayectoria más estable en el período. Tiene además algunas especificidades que resultan de sumo interés para el estudio: Se trata de un Movimiento campesino, con desempeño productivo rural, por lo que excede y dista de las características “típicas” del trabajo asalariado industrial, de la estructuración característica de la relación salarial capitalista, y permite abordar otras lógicas de trabajo en el capitalismo. Al mismo tiempo se trata de un Movimiento Campesino Indígena por lo que posibilita trabajar con aspectos culturales y saberes vinculados a la representación y recuperación de la historia y de la cultura. Resulta interesante también el tipo de vínculo que establecen con el Estado, que nos permite cuestionar categorías de moda o vigentes respecto de la relación Movimientos Sociales-Estado. Por último, tanto las alternativas educativas como productivas son potentes a los fines del análisis.
6. Se trata de un Movimiento Social con una trayectoria de 23 años de lucha por la tierra y los derechos del campesinado en la provincia, articulado alrededor de la construcción de la soberanía alimentaria y la lucha por la reforma agraria integral. Está inserto en el Movimiento Nacional campesino Indígena (MNCI), en la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y en la Vía Campesina a nivel Mundial.

### 2.3.2. El trabajo de campo:

El trabajo de campo se realizó a través de una cantidad de instancias de las que participamos.

En primer lugar, establecimos el vínculo con el MOCASE-VC y con el Área de Formación, en el año 2003 mucho tiempo antes del inicio de esta investigación, cuando desde la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, un grupo de la cátedra Educación I colaboró con el MOCASE-VC, junto con equipos de la Universidad de Luján, de la universidad de la Plata y de la Universidad Trashumante en la elaboración de un diseño de una escuela de Formación Docente Campesina. Mantuvimos varios encuentros de trabajos entre el año 2003 y el 2005.

En segundo lugar, a través de la Coordinación de un Voluntariado Universitario (2010-2011) y tres Proyectos Ubanex (2012, 2013 y 2014 en curso) de las Brigadas de Escolarización Monte Adentro que trabajan con la Escuela de Agroecología.

Participamos de varios encuentros con académicos organizados por el MOCASE-VC (30/9 y 1/11 del 2011, Quimilí, Santiago del Estero) y el MNCI (**1er Encuentro de Pensadores y Pensadoras de la Tierra y el Territorio, 17/10 de 2009, Buenos Aires** y II Encuentro Nacional de Académicos 31/3, 1 y 2/4 del 2012, UNICAM, Ojo de Agua, Santiago del Estero)

Colaboramos conjuntamente con un equipo de la UNLu del armado y coordinación de un taller de capacitación sobre Educación Popular para el área de Formación del MNCI (Junio 2012, UNICAM, Ojo de Agua, Santiago del Estero)

Todos estos ámbitos se constituyen en ámbitos de trabajo de campo en interacción de trabajo con los sujetos y con especial interés y respeto por su perspectiva, en virtud de la concepción con que establecemos la relación de conocimiento.

Finalmente, hicimos también el trabajo de campo específico en la Escuela de Agroecología del Movimiento, que funciona en la central del Movimiento en Quimilí, Santiago del Estero.

En este sentido, la perspectiva de trabajo tuvo algunas características del trabajo etnográfico ya que tuve la posibilidad de convivir durante la semana de clases de agosto con los actores de la escuela.

La etnografía aparece como una perspectiva metodológica interesante para trabajar desde los supuestos epistémicos que definí, porque involucra necesariamente una dimensión subjetiva (del investigador); porque permite la participación abierta del investigador en la vida cotidiana del contexto investigado de manera extensiva o intensiva (Hammersley y Atkinson, 1994); porque no tiene normas metodológicas que indiquen qué se debe o puede hacer (y en esta amplitud habilita el diálogo y la conversación), porque da la posibilidad de recibir los datos en bruto, recogidos experimentalmente y de modo “relativamente preteórico” (Willis, 1980) de manera de dar lugar a la escritura de lo no documentado, de lo cotidiano; porque permite la interacción y al permitirle habilita la intervención o el trabajo con los otros. También porque implica una definición de compromisos y espacios de acción con los ámbitos investigados y acuerdos al respecto. Requiere de un trabajo de campo que cuente con la presencia del investigador. A su vez, da a lugar al otro, a la perspectiva de los otros, de los sujetos a los que se investiga (Rockwell. 1980: 2009).

Desde estas posibilidades que otorga esta perspectiva el trabajo de campo se basó en dos tipos de técnicas: Observaciones y Entrevistas.

Las observaciones fueron de carácter no participante y participante. Sin embargo, esta distinción no me resulta del todo cómoda porque digo, con Guber (1991-2004: 118) que *“si la participación es entendida como una instancia necesaria de aproximación a los sujetos, que entraña la reciprocidad de comunicación y de sentidos, no tiene por qué ubicarse en las antípodas de la observación, la cual puede ser entendida, a su vez, como la disposición general del investigador hacia lo real: su conocimiento. Hablaremos, pues, de la observación participante concibiendo a dicho conocimiento no como una captación inmediata de lo real, sino como una elaboración reflexiva teórico-empírica que emprende el investigador en el seno de relaciones con sus informantes.”*

Es el contexto el que en todo caso *“puede habilitar al investigador a adoptar roles que lo ubiquen como observador puro, por ejemplo, en el registro de clases en una escuela”* ... Sin embargo, su presencia afecta el comportamiento de los observados y de cuanto sucede en la escena; en este sentido, el observador puro es más un tipo ideal que una conducta practicable en el contexto, como ya lo hemos señalado” (Guber, 1991-2004:120)

La participación no implica en esta investigación confusión con el desempeño de “roles nativos” (Guber 1991-2004) sino implicación, intervención, desde un rol diferenciado, que como plantea esta autora, es parte del proceso de conocimiento de la perspectiva del actor que abre las puertas y ofrece las coyunturas culturalmente válidas para los niveles de inserción y aprendizaje. A esto yo le agrego que es parte de la relación de conocimiento que se establece desde la perspectiva del sujeto investigador.

Entonces podemos plantear estos dos tipos de observaciones o estos dos tipos de participaciones como diferentes en tanto lo habilita el contexto, lo permite el actor investigado y lo propone el sujeto investigador.

Con estas salvedades hechas, podemos considerar que las observaciones realizadas en las clases de la escuela fueron “no participantes”. Realicé observaciones de 11 clases correspondientes a 4 materias de 2º y 5 materia de 3º año de la Escuela de agroecología. Observé también el funcionamiento de las siguientes prácticas de campo: Huerta, carpintería, energías (en la fábrica de dulces) y apicultura.

Las segundas, las observaciones participantes fueron en los espacios cotidianos del funcionamiento de la escuela:

- Espacio inicial de acuerdos
- Espacios de apoyo escolar brindados por los miembros de las Brigadas de Escolarización “Monte adentro”
- Momentos de tareas organizativas y de mantenimiento del funcionamiento cotidiano de la escuela: Limpieza, Preparación de desayunos, almuerzos, meriendas y cenas.
- Desayunos, almuerzos, meriendas y cenas
- Espacios cotidianos de vida y de esparcimiento
- Dormidas y descansos
- Místicas y Espacios recreativos y lúdicos de las noches
- Organización y planificación de actividades formativas del Movimiento Nacional por parte de los jóvenes.
- Funcionamiento y participación de jóvenes en la programación y funcionamiento de la Radio FM del Monte de la central de Quimilí

- Evaluación final
- Reuniones de evaluación del equipo docente

Y por fuera del funcionamiento de la escuela:

- Funcionamiento de fábrica de dulces
- Funcionamiento de carnicería comunitaria
- Visitas a comunidades
- Fábrica de quesos

Y en todos los demás ámbitos de trabajo de campo enunciados

Los ámbitos de observación resultaban significativos tanto en términos organizativos para la escuela como por ser ámbitos de observación de vínculos cotidianos, de establecimiento de relaciones de poder, de elaboración y puesta en juego de significados culturales. Este tipo de observaciones puede ser definida como observación participante, es decir, aquella cuyo *“objetivo ha sido detectar los contextos y situaciones en los cuales se expresan y generan los universos culturales y sociales, en su compleja articulación y variabilidad”* en las que *“la presencia —esto es, la percepción y la experiencia directas-ante los hechos de la vida cotidiana de la población en estudio - con sus niveles de explicitación— garantiza, por una parte, la confiabilidad de los datos recogidos y, por la otra, el aprendizaje de los sentidos que subyacen tras las actividades de dicha población”*.. (Guber 1991-2004: 109)

Sobre todos estos espacios construí registros. Los de las clases fueron realizados durante los mismos espacios de clase. Del resto de los espacios en general fueron escritos con posterioridad.

Realicé entrevistas en profundidad a

- 5 coordinadores (docentes),
- 10 estudiantes,
- 3 Egresados a los que había entrevistado como alumnos de la escuela tres años antes.,
- 3 integrantes del área de formación del Movimiento.
- 2 Productores, campesinos.

Finalmente realicé una entrevista colectiva a 3 integrantes del área de formación

Las entrevistas permitieron conectarse en profundidad con la perspectiva de los sujetos individuales en su contexto.

Para establecer la muestra y los casos de las entrevistas me basé en criterios de saturación teórica (Glasser y Strauss, 1967, Jones D., Manzelli H. y Pecheny M., 2006) en la medida que fui desarrollando el trabajo de campo junto con mis procesos de intervención, el campo se iba abriendo e iban apareciendo nuevas situaciones de interés con el propio Movimiento, dinámica y proceso de las organizaciones y sus sujetos. Esto fue implicando al mismo tiempo mi propio movimiento, la apertura de mi mirada a nuevos sujetos y a nuevos focos de interés. Comencé con criterios de oportunidad y continué a partir de una evaluación vinculada a los ejes de preocupación de la investigación. Sin embargo el trabajo de análisis permanente hecho en base al análisis categorial, me colocó ante la posibilidad y necesidad en ocasiones de ampliar la muestra y la mirada así como de acotarla.

Este criterio y la consideración de la perspectiva etnográfica que Rockwell (2009) plantea acerca de que esta es necesariamente prolongada en el tiempo, aún cuando sea discontinua, posibilitan, tal como ella lo plantea, observar cambios, en el tiempo, en el contexto y/o en los sujetos. En mi caso particular, sin haberme propuesto realizar historias de vida (y sin haberlo hecho) tuve acceso a entrevistar a estudiantes y a volverlos a entrevistar como egresados, pudiendo entonces poner en juego la dimensión diacrónica y observando un proceso vital. En este sentido pude leer o interpretar desde las categorías que utilizo del pensamiento sistémico, parte de lo que fue el proceso de lo no dado a la potencia de lo que fue desarrollándose y poniéndose en acto en los procesos vitales de los sujetos en un período determinado.

La flexibilidad y posibilidad de eclecticismo respecto de los métodos de recolección de información que otorga el pensamiento epistémico y que la etnografía también hace lugar, permiten la triangulación metodológica para revisar las primeras impresiones y otorgar mayor nivel de validez a las interpretaciones realizadas (Goetz y Le Compte, 1988).

La triangulación permitió además articular información integrando la perspectiva de los actores con datos obtenidos de fuentes de información documentales (fuentes secundarias) a partir de proyectos, publicaciones de la organización: boletines, revistas,

publicaciones en páginas web, comunicaciones, declaraciones, del Movimiento y de las organizaciones de referencia a las que el MOCASE-VC adhiere y de las que es parte.

Tomé también como fuentes secundarias los trabajos desarrollados por el grupo de “Memoria” del MOCASE-VC que ha producido en base a entrevistas y a un trabajo con las comunidades cuatro publicaciones: dos reconstruyen en base a la memoria oral la construcción histórica de dos centrales del Movimiento (respectivamente) y dos lo hacen sobre la biografía y trayectoria de dos campesinos fundadores del Movimiento considerados “Viejos Sabios del Monte”.

El compromiso de intervención con el Movimiento fue consistiendo durante el proceso en la devolución de algunas de los aspectos observados, y en otra serie de actividades,<sup>16</sup>

### **2.3.3. El Análisis de los datos**

A partir de los supuestos epistémicos, paralela y posteriormente al trabajo de campo, fui haciendo uso de un método de análisis de datos que triangulaban las diferentes fuentes. En ese análisis trabajo al mismo tiempo con conceptos de la teoría fundamentada y la saturación teórica (Glasser y Strauss, 1967, Jones D., Manzelli H. y

---

<sup>16</sup> Se trata de la Coordinación y dirección y acompañamiento de proyectos de extensión universitaria y de voluntariado universitario de estudiantes de la UBA pertenecientes a las Brigadas de Escolarización Monte adentro del MOCASE-VC y de la Colaboración en talleres de formación con el MNCI. Respecto de la primera de las actividades coordiné y dirigí un Proyecto de Voluntariado Universitario financiado por el Ministerio de Educación ““Fortalecimiento de experiencias educativas de adolescentes campesinos” durante el año 2009 y tres Proyectos UBANEX dependientes de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UBA, financiados por la UBA. En 2011: Fortalecimiento de trayectorias pedagógico – productivas de jóvenes campesinos para promover su permanencia en el campo; en 2012: Fortalecimiento de trayectorias pedagógico – productivas. Los jóvenes campesinos artífices de sus procesos formativos. Educación, producción y permanencia en el campo” y en 2013: Terminalidad y escolaridad primaria de jóvenes campesinos: fortalecimiento de sus trayectorias educativas. Los tres siguen una línea de continuidad y profundización alrededor del fortalecimiento y el acompañamiento del proceso de fortalecimiento de la experiencia de educación alternativa de la Escuela de Agroecología del MoCaSE-VC, con énfasis en diferentes por año (apoyo pedagógico a alumnos de la escuela, formación de tutores y coordinadores, apoyo al proyecto de terminalidad de escolaridad primaria) de acuerdo al desarrollo del proyecto de la escuela. En el marco de los UBANEX se acompañan las semanas de trabajo presencial, se elaboran materiales didácticos, se organizan y llevan adelante talleres internos del grupo de Brigadas y con los tutores/ coordinadores, etc. Respecto de la segunda actividad participé de la organización y coordinación de talleres dirigidos al área de formación del Movimiento Nacional Campesino Indígena referidos a la temática de la Educación Popular, junto con docentes e investigadores de otras universidades Nacionales (UNLu). Participé también en carácter de invitada a dos encuentros de académicos con el MNCI y a uno con el MOCASE-VC. .

Pecheny M., 2006) y con la concepción del pensamiento epistémico y categorial (Zemelman, 2005, 2011, 1987-1992)

Para ello hice uso de matrices (Quintar, 2014) en los que crucé las categorías de análisis del pensamiento epistémico: Historicidad, Objetividad, Subjetividad, Potencialidad, Totalidad, Articulación dialéctica y otras que para mi eran de interés (Experiencia, Realidad social), con la información aportada por los sujetos, en un ejercicio de interpretación en el que entonces comienza a darse contenido a las categorías del pensamiento epistémico desde la significación de los sujetos y la interpretación que hago de la misma a partir de la de totalidad:

Esta última (Kosik, K, 1967; Zemelman, 1987-1992) es un organizador del razonamiento, no significa todos los hechos ni tiene una función aditiva sino que es una óptica epistemológica que delimita campos de observación o de análisis y los articula. Por lo tanto la totalidad es una exigencia de lo analítico. Es una estructura pertinente para comprender hechos aislados que a su vez se construyen desde esa pertinencia. Por eso es un criterio de articulación de campos de observación de la realidad y de relaciones entre esos hechos. En este caso, las otras categorías funcionan precisamente como esos campos de observación y de análisis.

Los registros de las Observaciones de los espacios de clase y de los espacios cotidianos también fueron analizados, trabajados y re-trabajados, con estas categorías y otras más que hacían referencia a situaciones vinculares, pedagógicas, culturales y políticas.

El relato y la escritura responden a la decisión de integrar los datos de la empiria, su análisis y la teoría, que al mismo tiempo fue una construcción permanente en el proceso analítico. Por ello se presenta a continuación un aproximación teórico-conceptual que no es un marco de partida sino una construcción a la que fui arribando, y luego, los resultados de la investigación que integran esos mismos marcos teóricos con los resultados y con algunos de los referentes empíricos que testimonian o evidencian parte de las elaboraciones analíticas y de síntesis que a las que fui llegando.

### **3. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS NECESARIAS: EL CONTENIDO TEÓRICO CONSTRUIDO A PARTIR DE LA EMPIRIA.**

Tal como lo planteamos en el capítulo anterior se presentan a continuación las consideraciones teórico-conceptuales, construcciones a las que fuimos arribando a lo largo del trabajo de investigación y desde una perspectiva categorial. Es decir, poniendo en interjuego categorías de análisis del pensamiento epistémico: Historicidad, Objetividad, Subjetividad, Potencialidad, Totalidad, Articulación dialéctica con otras que se fueron presentando como necesarias a partir del encuentro con el problema de investigación y con la empiria, es decir, en el interjuego entre la información aportada por los sujetos, y el auxilio de elaboraciones teóricas que nos permitieran dotar de sentido y significación las interpretaciones y el análisis, dando contenido a las **categorías**. Este proceso no desconoce los marcos teóricos previos que nos nutren, pero intentamos que estos no determinen la mirada.

En el encuentro con la empiria se nos fue presentando como necesario trabajar y resignificar la mirada acerca de los Movimientos Sociales, del trabajo y de la lucha política en el marco del Estado. Desde las categorías de “articulación” y “totalidad” se nos hizo necesario articular estas tres categorías: las de “Movimiento Social”, “trabajo” y “Estado” en la medida en que no es posible pensar en el trabajo en los Movimientos sociales por fuera de la lucha política y sin estar enmarcadas en el Estado. Los procesos de formación que enfocamos son parte de esta articulación. En cada uno de los capítulos de esta tesis y en la relación entre los mismos se pone en juego esta articulación, y la vinculación entre estas categorías que se refleja en el título de esta tesis: Pedagogía y política: La formación para el trabajo en los Movimientos Sociales. Sin embargo, en este capítulo, nos proponemos hacer un desarrollo analítico de cada una de dichas categorías, de manera de acompañar la lectura posterior de la tesis con estas resignificaciones explicitadas.

Al mismo tiempo, fuimos encontrando múltiples perspectivas de análisis y construcción de estas categorías y una de ellas, compleja y vasta, nos permitió mirar esa articulación desde un punto de vista latinoamericano para arribar a una lectura pedagógica de nuestro problema, también desde una mirada histórica y latinoamericana. Nos referimos

a lo que concebimos como perspectiva descolonial de la que nos ocupamos en el último punto de este desarrollo categorial. •

### **3.1. Movimientos sociales. Movimientos políticos. La novedad en cuestionamiento**

Los Movimientos sociales son actores colectivos plurales que efectúan demandas heterogéneas y que en los últimos años han ganado representación social (Svampa 2008). Tienen dinámicas impuras y abiertas. Para Seone, Taddei y Algranati (2010) los Movimientos Sociales dan cuenta de procesos colectivos muy disímiles que tienen en común el hecho de referirse a la “dinámica de un grupo social” con reivindicaciones, lazos de solidaridad, una identidad en común, marcos organizativos y que plantean algún nivel de conflicto en lo social. Para De Souza Santos se trata de Movimientos emancipatorios, nuevos protagonistas de un renovado espectro de transformaciones sociales. Zibechi también considera que recorren nuevos caminos suponiendo un viraje de largo aliento. Efectivamente los Movimientos Sociales latinoamericanos aportan algunas características novedosas y en consonancia con la literatura europea y latinoamericana (como el caso de los autores que acabamos de mencionar) a estos espacios se los denominó y se los conoce como Nuevos Movimientos Sociales.

El uso de la categoría Movimiento Social es para Seone, Taddei y Algranati (2010) superadora de un determinismo economicista y de una matriz liberal en la concepción política. Sin embargo, al referirse a los Movimientos Sociales populares que emergieron en las últimas décadas en América latina, problematizan el concepto de Movimiento Social, sobre todo en relación con su carácter de novedosos. Con el adjetivo de “nuevos” Movimientos Sociales que se les adjudica, contraponiéndolos a los Movimientos Sociales tradicionales, sobre todo al Movimiento obrero, se trabaja desde una perspectiva que oculta la cuestión social y colonial.

La categoría tiene una historia y genealogía que rebasa ampliamente a los Movimientos actuales, pero que se vincula con la experiencia de los colectivos organizados a lo largo de la historia de los últimos siglos.

Ya en la revolución francesa fue utilizado para caracterizar las distintas experiencias. Se generalizó en el siglo XIX en Europa para calificar sucesos de agitación, sobre todo en

Francia de 1830. A fines del S. XIX y hasta mediados del XX se lo utiliza para referirse al Movimiento obrero.

Durante los sesenta y setenta en América latina se revitalizan los estudios de las ciencias sociales, alrededor de estas corrientes de acción colectiva desde diversas perspectivas mientras se despliegan espacios que albergan a los Movimientos revolucionarios y de liberación nacional., bajo la égida de la revolución cubana y los procesos de radicalización política, social e ideológica.

En América latina estas corrientes de pensamiento se debilitan – cómo es lógico – a partir de mediados de los setenta a la luz de dictaduras y posteriormente de la profundización del modelo neoliberal.

En términos de experiencia histórica, en los ochenta se generan en Latinoamérica y en Argentina en particular movilizaciones y nuevas lógicas de organización, como los Movimientos Sociales urbanos, los Movimientos por los derechos humanos y Movimientos territoriales. Se desarrolla mientras tanto el proceso de reconfiguración de la acumulación capitalista, se internacionaliza la economía y a través de la imposición de gobiernos dictatoriales comienza el corrimiento del Estado de sus funciones históricas, en tanto la sociedad civil intenta suturar los huecos que este va dejando. Para de Souza Santos la sociología de la década está dominada por el estudio de los Movimientos Sociales<sup>17</sup>.

El estudio de los Movimientos se revitaliza en los noventa cuando comienza a preocuparse e indagar los resultados económicos del neoliberalismo, el desdibujamiento del Estado, la difuminación de la dominación, la profundización de la lucha por derechos económicos y sociales y el desarrollo de los Movimientos territoriales urbanos, de mujeres, de derechos humanos, y se encuentra con nuevos valores como el medio ambiente y el género. Y cobrará dimensión significativa a partir del nuevo siglo, cuando estas dinámicas, a partir de los estallidos como el argentino de diciembre de 2001 o de su desarrollo, se pongan en evidencia.

Los comienzos de este ciclo están fuertemente marcados por el levantamiento zapatista y el posterior desarrollo del EZLN, por las puebladas, piquetes y cortes de ruta de

---

<sup>17</sup> En Argentina, ya en 1985 se publica una compilación de dos pequeños tomos a cargo de Elizabeth Jelin, editados por el centro Editor de América Latina: “Los Nuevos Movimientos sociales 1. Mujeres. Rock nacional” y “Los Nuevos Movimientos sociales2, Derechos Humanos. Obreros. Barrios”.

argentina, los levantamientos indígenas de Ecuador, por las luchas del Movimiento Sin Tierra de Brasil, entre otros acontecimientos.

### **3.1.1. Conceptualización y caracterización de los Movimientos Sociales. La discusión entre la novedad y la continuidad en las praxis de los Movimientos Sociales**

En Argentina uno de los resultados de la aplicación de la globalización neoliberal<sup>18</sup> y sus políticas específicas, fue la profundización de la desigualdad, la exclusión y la marginación social, política, económica, laboral y educativa, polarizando como nunca antes la sociedad. La articulación de las políticas de concentración de capital: apertura económica, privatizaciones y desregulación (Azpiazu, 1999), confluyó en un proceso de desindustrialización relativa, de enorme impacto sobre el empleo, la exclusión social y la pobreza (Barbeito y Lo Vuolo, 1998). Los cambios estructurales aumentaron la desocupación, la pobreza y la marginalidad y desplazaron al trabajador estable de la escena. Trabajadores en condición de desocupación fueron estableciendo procesos de construcción de nuevos espacios, organizaciones y Movimientos sociales, erigiendo en una primera etapa modos de respuesta a la expulsión del trabajo y a la exclusión a través de la defensa o la generación de fuentes de trabajo, desarrollando así estrategias de reproducción corporal y de supervivencia. Así emergen una cantidad de sujetos colectivos que serán llamados Movimientos sociales, más identificados, para Seone, Taddei y Algranati (2010) con la desposesión y las faltas que con aquellas características que habían articulado a los Movimientos en el pasado a través de reivindicaciones y de objetivos de transformación social. Sin embargo, estas luchas no fueron sólo defensivas. Los Movimientos y organizaciones que se constituyeron en este contexto además de buscar la reproducción y la supervivencia, generaron propuestas y dieron batalla a las causas que explicaban la exclusión (Svampa, 2008).

---

<sup>18</sup> Svampa (2008) plantea que el proceso de redistribución del poder social que condujo a la fragmentación y pérdida de poder de los sectores populares, no fue lineal.: Los cambios en el orden económico arrancaron durante la década de los setenta, pero las transformaciones operadas sobre la estructura se hicieron visibles en los ochenta, durante la llamada “década perdida” en la que se pusieron de manifiesto episodios hiperinflacionarios que dieron entrada a las reformas neoliberales de los noventa.. Este proceso para ella implicó una modificación de las relaciones de clase y también de la autorrepresentación de las mismas, de sus modos de pensarse.

En relación con la supervivencia y las formas de subsistir, fueron constituyendo propuestas asociativas, bajo la forma de cooperativas o de pequeños emprendimientos, a través de la autogestión, como modo de organización democrática para la toma de decisiones, la autonomía y la participación de los sujetos. Se agruparon desafiando las reglas tradicionales de la economía moderna capitalista, estableciendo consensos, fijando pautas propias de distribución del ingreso, de participación y necesariamente nuevas relaciones de trabajo entre pares.

En muchos casos, esas nuevas condiciones de producción, el trabajo colectivo, el debate, así como las experiencias de los sujetos y dirigentes de las organizaciones, incidieron fuertemente en la constitución de las mismas, como parte de las organizaciones transformadoras que coadyuvaron a cambiar el mapa de la protesta social y de la lucha colectiva. En este sentido, estas organizaciones forman parte de nuevos modelos de organización y acción colectiva.

Desde su nacimiento hasta aquí vienen adquiriendo modalidades de recomposición y reconfiguración permanentes

Interesa plantear la discusión acerca de lo que tienen de novedosos estos Movimientos porque nos permite recuperar sus matices, su heterogeneidad y comprender dos cuestiones interconectadas que nos parecen cruciales para interpretar sus praxis: la relación con el Estado y con las clases sociales. De la comprensión que podamos tener acerca de estos vínculos depende en gran medida la interpretación que hagamos acerca del trabajo y de la formación para el trabajo en los mismos por un lado, y la interpretación que hagamos acerca de la formación política por otro lado.

Es innegable que el contexto neoliberal y sus consecuencias plantean condiciones nuevas, pero se trata de desentrañar, cual es la novedad y que es lo que este contexto le plantea a los Movimientos Sociales como tarea de época. En el contexto de exclusión mencionado, se producen transformaciones en los procesos de conflictividad social, en la forma de articulación de las demandas, en las formas que asume la participación y en las luchas por los derechos y la ciudadanía.

Para Zibechi (2005) comienzan a desarrollarse propuestas autónomas respecto, tanto del Estado como de los partidos políticos y los sindicatos, que dan cuenta de rupturas con experiencias sociales anteriores. Se cuestionan y revisan las categorías de poder, de autonomía, horizontalidad, trabajo, ciudadanía, territorialidad, subjetividad, poniéndolas

en discusión en su dimensión teórica pero también práctica. Pone el acento en estas diferencias con la conflictividad de los ochenta, marcada por la impronta de las formas tradicionales y modernas de acción características de los sindicatos y los viejos partidos políticos, centrada en la identidad de clase, en la organización sindical y/o en la vinculación partidaria. Muchas de estas organizaciones demandan al Estado. Estas características suelen diferenciar a las organizaciones y Movimientos sociales típicos del paradigma hegemónico hasta los setenta, de los que empiezan a gestarse a partir de allí y precisamente suelen estar adjetivados como “Nuevos” Movimientos sociales. La disputa es cada vez menos tradicional. Desarrollan nuevas formas de protesta que sustituyen a las viejas como la huelga por formas autoafirmativas, como la tomas de tierras, de ciudades, de escuelas, de calles, etc. Estas organizaciones y Movimientos construyen al interior nuevas relaciones de poder más que disputar poder en general, encuentran nuevas formas organizativas y nuevos repertorios de acción. La noción de autonomía en relación con el Estado, los sindicatos y los partidos cobra un importante lugar.

Sin embargo, aún cuando construyan relaciones de poder alternativas al interior, el vínculo con el Estado es heterogéneo entre los diversos Movimientos y se desarrolla de modos más complejos que los que enuncian las posturas autonomistas, tal como se desprende de este mismo desarrollo de categorías en la mirada que desplegamos más adelante sobre el Estado.

En la transición de los setenta a los noventa en la que se instala el modelo neoliberal y viran las formas de acción de las organizaciones del campo popular, se va produciendo un intercambio generacional que pasa según Zibechi (2005) de la inexperiencia juvenil de trabajo, control, disciplinamiento y jerarquía vertical a la constitución de grupos de base territorial cuyos integrantes tienen vínculos cotidianos y horizontales. En términos generales, los grupos de distinto tipo que se nuclean, se van constituyendo como espacios de afirmación de una identidad diferente a la tradicional en los Movimientos sociales. Suelen negar el afuera y producir nuevas formas de hacer: Se sitúan por fuera de la política formal. Se asumen como alternativos a lo establecido y poco a poco se van encontrando entre ellos, aunque también sufren procesos de división, fractura y fragmentación. Como ya fue dicho, en términos económicos muchas veces desarrollan iniciativas basadas en la asociatividad y la autogestión (que no constituyen modelos de producción de reciente creación). Sin embargo, al mismo tiempo es necesario considerar

que forman parte, se sitúan, se vinculan y se articulan en y con organizaciones de la estructura económica hegemónica vigente. La fuerte hegemonía del mercado convive permanentemente con la lucha contra el mismo (De Souza Santos, 2001).

Los autores que trabajan sobre la problemática de los Movimientos sociales, sostienen respecto de ellos diversas posiciones pero coinciden en algunas características generales de los mismos que se vinculan con lo que tienen de novedoso (Zibechi, 2003, 2005; Seone, Taddei y Algranati, 2010; de Souza Santos, 2001; Svampa, 2008):

Se caracterizan por la **territorialidad**. Es el territorio, entendido en términos no sólo geográficos, sino también cultural y social, el ámbito en el que se crean nuevas relaciones sociales. Ya no es la fábrica o el ámbito de trabajo o sindical o partidario el espacio que aglutina, sino aquel en el que se dan vínculos cara a cara, el que se toma u ocupa para vivir, en el que se disputan y controlan beneficios de políticas focalizadas o políticas sociales, en el que se comparten las condiciones de vida concretas y cotidianas, en el que se generan formas de organización colectivas y comunitarias. El territorio se constituye en espacio de lazo, convivencia, organización, resistencia y disputa. Esta característica aglutina espacios característicos de Movimientos indígenas, campesinos, con prácticas de reapropiación comunitaria de tierras, pero también de espacios urbanos dados por ocupación y tomas de tierras para constituir asentamientos, viviendas, etc.

El territorio imprime una segunda característica: las **redes cotidianas de contacto** y los modos también cotidianos y territoriales de comunicación.

Revalorizan la **cultura e identidad de pertenencia**, rescatando valores que parecían estar escondidos: las diferencias étnicas y de género son valoradas y se da de este modo una batalla contra los valores hegemónicos de la colonialidad<sup>19</sup>. Desarrollan también como particularidad, **formas autoafirmativas de identidad** que buscan visibilidad.

Otra característica es el **papel aglutinante de la mujer** que ocupa lugares destacados en la organización y en la producción, evidenciando nuevas relaciones de género (que en ocasiones desafían las lógicas patriarcales de los hogares y en ocasiones no), y muestra

---

<sup>19</sup> La colonialidad es definida por Quijano como un patrón de Poder. Para profundizar pueden verse: Dussel, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo; Escobar, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?; Lander, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos; Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, todos en el libro: LANDER, Edgardo (rg.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas** Buenos Aires, Argentina. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

también que las lógicas y constituciones familiares distan mucho de ser las tradicionales.

Criticando tanto la regulación capitalista como la supuesta emancipación socialista. **Denuncian nuevas formas de opresión** tales como el racismo, el machismo, la polución y la guerra.

**Organizan de modo diferente el trabajo** y las relaciones con la naturaleza, a través del establecimiento de relaciones igualitarias y horizontales, de la autoorganización, de la producción sin patrón y la organización de redes productivas y de comercialización. (Zibechi 2005; De Souza Santos, 2001; Svampa, 2003).

Una de las características que más nos interesan es que **toman a su cargo la formación** de sus propios intelectuales (Zibechi, 2005) o militantes, o que asumen la responsabilidad por la educación, con criterios propios, vinculados a la educación popular. Este es el marco que permitirá contextualizar y comprender las concepciones y propuestas educativas de los Movimientos Sociales que plantean posturas novedosas, polémicas y emergentes.

Los autores coinciden en que se caracterizan también (como anticipamos) por la **búsqueda de autonomía**, entendida a grandes rasgos como independencia política, que rechaza la mediación de partidos y sindicatos y opta muchas veces por la acción directa como forma de lucha (Svampa, 2008; Seone, Taddei y Algranati, 2010). La autonomía es un eje de organización y a veces llega a ser un planteo estratégico, a largo plazo. Sin embargo, este es uno de los puntos de mayor debate porque compromete el vínculo con el Estado.

Planteado de manera general, esta nueva cultura política efectivamente implica autonomía. Las distintas concepciones políticas de los Movimientos se expresan en los principios que enuncian, pero también en los niveles de autonomía que desarrollan respecto del Estado, de las organizaciones sindicales y también en la construcción política cotidiana, interna, en los modos en que se expresan las relaciones de poder al interior de sus organizaciones.

Pero es necesario realizar aquí algunas precisiones respecto de este concepto.

La autonomía es una noción que arraiga en tradiciones emancipatorias pero su interpretación no es unánime. Hay una diversidad de modos de concebirla, de definiciones teóricas, de posturas políticas y de prácticas autonómicas, aún dentro de

esta tradición. Un concepto amplio, abarcador y si se quiere más lábil de autonomía podría hacer referencia a independencia política, como lo planteábamos recién. Pero una concepción más restringida y más dura de la autonomía, que se desprende de posturas como las de Hardt, Negri, Holloway, Ceceña y hasta Zibechi, postula la idea de que “la construcción política alternativa no debe tener como eje central la conquista del poder del Estado sino que debe partir de la potencialidad de las acciones colectivas que emergen de y arraigan en la sociedad para construir otro mundo (Thwaites Rey, 2004).

Se trata de posturas que plantean una ruptura presente con las formas capitalistas de organización social, que descartan por lo mismo la conquista del Estado como necesidad para la transformación, como es el caso de Negri (2001) y de Holloway (2002).

Para Holloway estamos en una época en la que podemos darnos cuenta de lo ilusorio de la idea de cambiar el mundo por medio del Estado. Es preciso para él abandonar la idea de que una revolución es posible a través de la toma del poder. De lo que se trata la revolución es de disolver el poder del Estado para emancipar el poder como poder-hacer, que es un Movimiento del anti-poder, un Movimiento de emancipación

Para Negri el Imperio es el dispositivo global que reemplaza a las soberanías estatales, capaz de incluir las funciones de los Estados Nación. La soberanía imperial niega la soberanía popular y en lugar del pueblo propone la figura de multitud porque como dispone de una potencia y una inteligencia monstruosas, vivas, actuantes, que pueden oponerse al imperio y ante la cual el poder no puede hacer nada. La multitud podrá ejercer lo que Negri considera que es el contrapoder: resistencia, insurrección y poder instituyente, a diferencia de la concepción clásica de contrapoder que es sólo insurrección.

El Estado no cuenta para estas posturas para derrocar al capitalismo. La alternativa anticapitalista debe mantenerse al margen de los instrumentos del capital. Estas posturas tienen un importante nivel de arraigo en algunos Movimientos sociales así como en las ciencias sociales y teorías que los miran y/o direccionan. Para el análisis político de las situaciones de los diferentes Movimientos es, como siempre, necesario considerar el contexto socio-histórico-político de actuación de cada uno de ellos. Sin embargo, nos parece necesario precisar que la centralidad del Estado es aún un dato considerable en términos teóricos y políticos para la lucha por la transformación, la emancipación y

contra el capitalismo. Aunque se trate de oponerse a él o por lo mismo. Cabe recordar que partimos de una idea de Estado concebido como relación social, de Estado ampliado, en cuyo ámbito acaecen las luchas de los Movimientos sociales y en el que asimétricamente se producen las luchas de clases.

Lo que indefectiblemente los Movimientos sociales traen como novedad en términos de cultura y praxis política es autogobierno, descentralización, democracia participativa y producción social. Esta cultura y praxis política aún cuando arraigue en diversas tradiciones es una de las características “novedosas” que aporta los elementos más ricos para el análisis de los Movimientos. Seoane y otros (2010) y de Souza Santos (2001) plantean que los Movimientos sociales reinventan la democracia en tres planos: en el referido a la construcción de la propia organización a través de formas participativas y democráticas de funcionamiento que prevengan riesgos de burocratización y manipulación (Svampa, 2008). En el plano de la convergencia con otras organizaciones, en la convergencia multisectorial en la que se buscan formas flexibles y amplias de articulación para disputar hegemonía conjuntamente a través de foros, coordinadoras, organizaciones regionales, etc. Y por último en el plano de la relación con el Estado y del manejo de lo político público. En este plano se ubican las demandas, las prácticas promotoras de una democracia plena y radical en el Estado, las experiencias de gestión de lo público, de lo comunitario que no es estatal, de las suplencias del Estado en su ausencia, etc. Respecto de este último punto, la reinvención de la democracia en la relación con el Estado, existen diversidad de posicionamientos y experiencias, como caras de una misma moneda en las concepciones de autonomía y en las concepciones de Estado (lo trabajamos en términos teóricos en otro apartado de este desarrollo de categorías) que ponen en acción los distintos Movimientos.

Si se tienen en cuenta estos planos, podemos decir entonces que lo que operan los Movimientos sociales es la ampliación de lo político respecto del sentido liberal: Buscan transformar el cotidiano - que es un modo de transformar el futuro -, es decir, el mundo de la intersubjetividad, la cotidianeidad, la dimensión espacio-temporal donde se vivencian y materializan las opresiones concretas. Esta es una de sus principales novedades. Y se vincula tanto a la concepción de autonomía, a la construcción de utopías presentes, como a la consideración de una construcción social que anticipe futuros posibles en el presente y en un proceso de construcción de subjetividades

políticas. Es en este sentido que desarrollan formas de democracia directa y estructuras de participación de carácter asambleario y horizontal.

La praxis política colectiva de los Movimientos supone un cuestionamiento fuerte al escondite y devalorización en el que la política estaba sumida a partir de la experiencia neoliberal, en los que la preeminencia del mercado la había colocado. Por otro lado, supone también el cuestionamiento al confinamiento de la política como actividad técnica específica, monopolizada por funcionarios del Estado (Seoane y otros, 2010). La política estaría desarrollándose en los Movimientos en tres planos según estos autores: en la gestión colectiva cotidiana y sus relaciones sociales, en la disputa por las políticas públicas y en la búsqueda de la transformación social, demostrando y demostrándose que la política se pone en juego más allá y más acá del Estado y demostrando la articulación entre lo político y lo social.

Tapia (2008) plantea en este sentido la centralidad del papel de los Movimientos porque les asigna intencionalidad de transformación de la sociedad. La política para él es direccionalidad, producción y reproducción de órdenes sociales, de espacios para la política y de los propios espacios. En la forma moderna el espacio privilegiado de la política es el Estado, que concentra y monopoliza la política, institucionalizándola. Este espacio de la política articula elecciones, sistemas de partidos, parlamento, poder ejecutivo. Lo característico de los Movimientos Sociales es precisamente que desbordan esos lugares de la política. Un Movimiento Social se configura precisamente cuando la acción colectiva desborda los lugares estables de la política y cuestiona los principios de organización de lo social y del propio Estado. No tiene un lugar para hacer política y politiza los espacios sociales de sus prácticas: se trata entonces de una acción colectiva que circula e irrumpe en otros lugares de la política, hablando de cosas que no tienen lugar en la sociedad, problematizando el orden social. Los Movimientos Sociales desplazan la política de los lugares institucionalizados a otros lugares sociales politizando lo despolitizado, expresando que la vida política institucionalizada ya no alcanza. Los Movimientos complejizan la política, recreándola. Factualizan alternativas de organización, de acción, de dirección, mostrando y mostrándose que son posibles. En esta factualización reforman de hecho condiciones de vida política de los sujetos y por lo tanto están ampliando la ciudadanía. A este espacio de desborde de la política institucionalizada en el Estado, espacio político paralelo, polimorfo, campo de fuerzas,

Tapia lo caracteriza como un no lugar político cuyas prácticas se convierten en un nuevo conjunto de lugares de la política y de la vida social y económica.

Desde estas concepciones de lo que significa la política para los Movimientos Sociales, desde las conceptualizaciones que hacemos acerca del trabajo en otro punto de este mismo desarrollo teórico, y la constitución de las clases populares como clases trabajadoras para cuya identificación nos corremos de las posiciones estructuralistas, y teniendo en consideración todas las características novedosas que señalamos en las praxis de los Movimientos Sociales, es que volvemos a traer la discusión que proponen Seoane, Taddei y Algranati (2010) respecto de si estos Movimientos Sociales en Latinoamérica pueden ser denominados como “Nuevos” Movimientos Sociales. Esta nomenclatura proviene de la “Escuela de los Nuevos Movimientos Sociales” (ENMS) que surge en Europa a partir de los años sesenta, frente a la dinámica de creciente movilización y de conflictividad social experimentada en Europa y el reconocimiento por parte de esta corriente de pensamiento de que el ciclo de movilizaciones iniciado es un indicio irrefutable de las tensiones provocadas por el advenimiento de una sociedad “pos-industrial” caracterizada por la caducidad de los antagonismos de clase (Touraine, 1987, Melucci, 1999). Los nuevos Movimientos así considerados se contraponían al Movimiento obrero que pasaba a ser arcaico y planteaban disputas culturales y simbólicas, abandonando la idea de la explotación. Aún con todas las novedades que plantean los Movimientos Sociales, es preciso tomar el resguardo que implica el abandono de la perspectiva del trabajo, de las condiciones materiales de vida y de la emancipación de las clases subalternas (Vilas, 1998).

La perspectiva de la ENMS para Seoane y otros lleva a considerar dos paradigmas: El de la novedad, que opone los “viejos” Movimientos clasistas a los nuevos. Y el de la diferencia que desvaloriza la igualdad. La existencia de las clases subalternas, de las clases populares y la caracterización que podemos hacer de los Movimientos Sociales respecto de sus demandas y reivindicaciones materiales nos lleva a plantear que los Movimientos Sociales de los que nos ocupamos son Movimientos Sociales populares. Desde este posicionamiento nos parece inconveniente vaciarlos de contenido clasista y desdibujar la lucha por la igualdad. Por lo tanto preferimos considerar sus novedades y hablar de continuidades y rupturas.

La influencia de la perspectiva de la ENMS en Latinoamérica se explica en parte por la recomposición de Movimientos Sociales en los años ochenta post dictatoriales,

centrados en los derechos humanos y en problemáticas juveniles, identitarias y territoriales, para los que la ENMS aportaba una fundamentación y explicación, pero sin revisar su pertinencia teórica. En esta toma de teoría prestada sin mayor revisión, se reitera una operación eurocéntrica y colonial sin poner la suficiente atención a la cuestión social en el continente. La problemática colonial es central en Latino América, y está estrechamente vinculada a los Movimientos indígenas y a la lucha por la tierra. Tapia (2008) plantea que en América Latina hay Movimientos Sociales que aun con origen no moderno se movilizan contra la expropiación de su territorio y la destrucción de sus comunidades causadas por los procesos modernos. En este sentido son Movimientos anti coloniales: La lucha por la tierra tiene esta connotación, trasciende la lucha por un régimen de propiedad para reivindicar historia, cultura, formas de vida y concepciones del mundo. Quijano (2000, 2010) atribuye un papel crucial a los Movimientos indígenas: les otorga potencialidad en la lucha descolonizadora capaz de romper con un patrón de poder que es precisamente el que habilitó el desarrollo del capitalismo. Por ello para él los Movimientos indígenas tienen una importante potencialidad transformadora, emancipadora, descolonizadora.

Las características generales que hemos desarrollado no se dan en forma pura ni completa. Las organizaciones se nutren de distintas energías y corrientes. Para de Souza Santos (2001) no pueden ser explicados en su totalidad por una teoría unitaria y lo más novedoso que tendrían es su propia impureza. Los Movimientos Sociales no son homogéneos. Son heterogéneos y dinámicos. Los conflictos por los que atraviesan los constituye y recrea como tales, como sujetos colectivos. Y los conflictos se dan en situaciones socio-históricas concretas. Por ello, es necesario abordarlos en su especificidad y empíricamente. Es en esta conflictividad que varios de ellos se constituyen como actor colectivo y político y como Movimiento popular que pelea por transformar la sociedad posicionándose como clase popular (Vilas, 1998).

También es necesario para encarar la cuestión, contextualizar a los Movimientos Sociales en el escenario de los cambios que se produjeron durante la última década en la Argentina, una vez que el Estado se reposiciona y asume otra presencia, modificando algunas de las condiciones de surgimiento de los Movimientos Sociales. La etapa a la que nos referimos es parte de un momento del continente al que Sader (2009) concibe como una serie de victorias de gobiernos de izquierda y centroizquierda que se

caracterizan por la ampliación de derechos y de la esfera pública y el corrimiento de los acuerdos de libre comercio, aunque respecto de esto, también hay discrepancias.

### 3.1.2. Las propuestas educativas de los Movimientos Sociales

La educación y la formación<sup>20</sup> constituyen una preocupación central de los Movimientos. Suele ser uno de los aspectos por los que puede verse la diversidad de concepciones y orientaciones coexistentes en ellos, porque da cuenta, no sólo de miradas pedagógicas diversas, sino de la mirada acerca de las complejas y contradictorias formas de vinculación con el Estado y con la escuela estatal.

La perspectiva de la educación como derecho que tienen los Movimientos Sociales, la demanda y el reclamo que efectúan al Estado al respecto, hasta el lugar que en cada uno de los Movimientos Sociales tiene la formación cotidiana, presentan una gama de concepciones y propuestas que representan alternativas desde el punto de vista pedagógico y político, y también un eje constructor de la identidad de los propios Movimientos y de la constitución de sus actores como sujetos políticos

Algunos Movimientos plantean la existencia de escuelas propias en sus territorios como parte de la disputa con el Estado. Hay en ellos un abordaje nuevo de lo educativo tanto como forma de construcción del propio Movimiento, como del lugar que le otorgan a la

---

<sup>20</sup> Diferenciamos con Carlos E. Vasco (2011) ambos procesos a pesar de la falta de acuerdo y consenso al respecto: Consideramos a la formación como un proceso muy amplio, que se da en todas las culturas, espacios y tiempos de la especie humana, proceso transcultural y transhistórico, mientras que consideramos a la educación como un proceso más concreto e institucionalizado, situado en el tiempo, el espacio y la cultura, particular y concreto: la educación sería la manera específica como cada cultura e en cada tiempo y lugar empieza a institucionalizar algunos procesos de formación. En América Latina, la educación se identifica y vincula específicamente con el proyecto de la modernidad. Dice Vasco “La formación suele llamarse “humana”, “integral” o “general”, y se extiende fuera de la escuela y de las instituciones, abarcando toda la vida. En cambio, la educación empieza a distinguirse con adjetivos que señalan indirectamente la institucionalización, como “inicial”, “preescolar”, “básica”, “media”, “superior”.” (Vasco C. E, (2011) “Formación y Educación, Pedagogía y Currículo”. Educación, Pedagogía y Currículo | 15 . REDIPE (Red Iberoamericana de pedagogía)). A pesar de esto, los términos se superponen en el uso cotidiano, y específicamente el de “formación” suele estar vinculado a la formación para la vida, y en particular para el trabajo (formación experiencial, formación práctica, formación profesional), con la construcción de habilidades y destrezas para trabajar.

escuela: el de un espacio propio, autónomo que forme a sus hijos coherentemente con sus objetivos, colaborando con sus procesos de construcción política.

Lo educativo se inserta en la trama política en tanto que los Movimientos se consideran o funcionan de hecho como sujeto y principio educativo<sup>21</sup>: todos sus espacios y acciones tienen intencionalidad pedagógica. Los espacios educativos (formalizados) son específicos, pero también lo son la asamblea, el trabajo y la lucha concreta. Ponen el acento en la cotidianeidad, priorizando la horizontalidad y el valor formativo de las distintas experiencias. Desde el punto de vista de la construcción subjetiva en el encuentro con el otro se produce un proceso de aprendizaje colectivo, autogestivo, que restablece la capacidad, el reconocimiento, el lazo, el poder frente al desamparo y la victimización, en un ambiente que forma.

Las propuestas educativas de los Movimientos no constituyen novedades absolutas.

Tienen antecedentes históricos en las escuelas de las organizaciones políticas, sindicales, Sociales y culturales formadas por inmigrantes mayoritariamente anarquistas o socialistas, que generaban sus propias formas de educación, con programas de autoinstrucción que planteaban por una parte una concepción polivalente de la de la educación, unida al trabajo y por otra parte, como marco de la misma, un proyecto político emancipatorio o libertario<sup>22</sup>. La escuela obligatoria estatal vino a suplir este tipo de propuesta en la intención de socializar a estos grupos de inmigrantes junto a la población criolla y aborigen para construir la Nación (Barrancos, 1990, Puiggros, 1991).

Algunos estudiosos de las acciones educativas de los Movimientos Sociales clasifican a las mismas en instancias de formación, caracterizadas por su intencionalidad explícita y en espacios o momentos que también son formativos, aunque ese no sea su principal objetivo (Michi, 2010). Sin embargo, la proliferación y vastedad de propuestas desarrolladas por los Movimientos populares actuales, nos desafían a intentar hacer una

---

<sup>21</sup> La consideración del Movimiento como principio educativo es tomada del Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil. CALDART, 2001.

<sup>22</sup> Denominamos “emancipatorios” a estos proyectos políticos para no limitarlos a los proyectos libertarios característicos de los Movimientos anarquistas. Sin embargo, la consideración de la emancipación, así como la de la libertad que propone el anarquismo, en consonancia con la época, aún cuando representan al pensamiento crítico, moderno europeo y están por tanto atados al colonialismo. Para De Souza Santos (2006, 2008) es necesario reinventar el concepto y la práctica emancipatorios haciendo lugar a la inclusión de la diferencia y no sólo a la igualdad, a las posibilidades “emancipatorias” del conocimiento “emancipador” silenciado, a las subjetividades rebeldes, a la consideración de la no neutralidad del conocimiento, a la epistemología del sur que es necesario construir.

sistematización más exhaustiva y para ello hacemos uso del concepto de “repertorio”<sup>23</sup>. Con él buscamos enumerar y sistematizar propuestas y prácticas que los Movimientos desarrollan respecto de la educación:

- Demanda por educación al Estado, como derecho. Las demandas educativas de los Movimientos Sociales hablan de sujetos activos que hacen de la educación un derecho a pelear y que como tal, los constituye como fuerza, los acerca y aleja de la escuela, que los conoce y desconoce y los pone en tensión con el Estado. En esta demanda se producen procesos de valorización de la escuela coexistiendo con el reconocimiento de la reproducción social y del papel excluyente de la escuela. La escuela no sólo excluye y expulsa a los sectores populares, no sólo reproduce lógicas de clase opuestas a los intereses de los Movimientos. Además censura, reprime, silencia y reprueba muchas de las luchas de los Movimientos, generando en los alumnos situaciones de fuerte contradicción.

- Plantean la existencia de escuelas propias, con un nuevo abordaje de lo educativo y de la escuela, como espacio propio, autónomo en el que se puedan formar a sus hijos coherentemente, con sus valores y objetivos políticos. Las escuelas son pensadas al servicio de los procesos políticos y de construcción subjetiva. Existen escuelas de nivel inicial y de nivel primario, no son sólo para los hijos sino para los militantes, trabajadores, miembros jóvenes y adultos y en ocasiones exceden al Movimiento y se abren con sentido comunitario.

También existen escuelas de nivel medio. Las escuelas del Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil fueron emblemáticas para pensar el fenómeno y mirar un modelo en Latinoamérica en el que la ocupación de la escuela tiene tanto valor como la ocupación de la tierra. En Argentina existen los bachilleratos populares, escuelas de nivel medio para adultos, que instrumentan diversas organizaciones y Movimientos. Son una experiencia multifacética, que crece enormemente y que al mismo tiempo da cuenta de los vacíos que deja el Estado, de las formas y la complejidad de la disputa con el mismo, y de múltiples modos de trabajar desde concepciones alternativas de educación.

- Desarrollan espacios de formación específica para el trabajo vinculados a los proyectos productivos que emprenden, encuadrados en la economía social o solidaria. Estas

---

<sup>23</sup> La noción de “repertorio de acción colectiva”, creada por Charles Tilly, se aplica al conjunto de medios que un grupo dispone para canalizar sus demandas, pero en cuya producción quienes participan aprenden, innovan y construyen novedad. Tilly (1978, 2000)

propuestas resultan de particular riqueza porque pueden tocar el nudo del sistema capitalista: las relaciones de trabajo. Los cambios en los sistemas socioproductivos que vienen desarrollando estas organizaciones colocan a los trabajadores frente a nuevas responsabilidades y tareas dentro y fuera del proceso productivo y por lo tanto en la necesidad de nuevos conocimientos y saberes. Apelan no sólo a los nuevos saberes que requiere, por ejemplo la autogestión, sino también a los viejos, a experiencias previas de sus trayectorias. Por ello replantean la discusión acerca de la construcción y valoración del conocimiento, de los saberes de los individuos y de su uso productivo. Por otra parte, tocan aspectos como la disciplina en un trabajo sin patrones, la gestión cooperativa, y requieren vencer la cultura individualista y extender la lógica y los valores solidarios para el trabajo conjunto. Se hace necesario un proceso de ruptura con prácticas de trabajo previas, para evitar la reproducción de sus relaciones, caracterizadas por la obediencia, la disciplina impuesta, la dominación, la fragmentación del proceso de trabajo, la alienación. La gestión colectiva demanda otras prácticas cotidianas y otras relaciones. La autogestión requiere superar la heteronomía, evitar la sumisión y también la anomia.

·Existen también espacios de alfabetización, de educación no formal, de apoyo escolar, y de expresión artística. Todos ellos, cada uno a su modo, restitutivo de derechos, de satisfacciones, de formas de reconocimiento y autorreconocimiento personal.

·Formación universitaria: Una cantidad de iniciativas de universidades son llevadas adelante por Movimientos Sociales, vinculadas a la problemática indígena, a la problemática campesina, a la formación docente, a los derechos humanos, etc. Algunas se consideran Universidades Populares. Las experiencias universitarias son todas diferentes pero autónomas del Estado.

·Los Movimientos se consideran a sí mismos educadores, formadores en sí mismos, o principio educativo. Todos los espacios y acciones que se llevan a cabo enseñan, forman, tienen valor pedagógico. Hay un nuevo papel para lo cotidiano y para lo colectivo: La toma de decisiones colectivas, la modalidad asamblearia, el corte de rutas, las relaciones horizontales, el modo del reparto del excedente cuando se trata de organizaciones que además producen, la disciplina de trabajo y el modo de definir sus reglas, el compromiso con el trabajo, el control y la propiedad colectivos, el encuentro con compañeros de siempre pero en nuevos espacios y tareas, la solidaridad de vecinos y de otras organizaciones sociales, la pertenencia a una organización y a Movimientos

más amplios, la participación en luchas políticas en ámbitos legislativos y judiciales, etc., son de hecho parte de estas experiencias cotidianas fundantes de nuevos saberes y nuevas subjetividades e identidades colectivas.

Tienen lugar entonces una diversidad de propuestas que nos plantean un primer gran interrogante: ¿Se trata de una lucha por el derecho a la educación, de una lucha por la igualdad? Si, sin duda. Sin embargo, ¿es posible caracterizar a estas prácticas y experiencias sólo en términos de política educativa? ¿O en cambio se trata de un fenómeno profundamente pedagógico, que en todo caso, a través de esa lucha política, encarna un proceso de formación alternativo, contrahegemónico, de oposición o de clase, formador de sujetos políticos y de sujetos colectivos? Las iniciativas educativas de los Movimientos, ya no sólo forman parte de la lucha por el derecho a la educación. Aún cuando lejos de aceptar pasivamente el proceso de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras, también pueden ser vistas desde el punto de vista pedagógico porque desarrollan una cantidad de prácticas y experiencias educativas que operan como un espacio de producción de sentidos diferentes de los hegemónicos. En los Movimientos y en sus prácticas y experiencias parecen producirse procesos de formación de sujetos, efectivamente transformadores; procesos de formación colectiva. Se construyen nuevos saberes que recuperan los saberes populares. Se trata de procesos de recomposición de identidades y de lo colectivo, de la construcción de nuevas subjetividades desde sentidos contrahegemónicos.

Retomando la discusión acerca de lo nuevo y lo viejo, de las continuidades y rupturas, en términos educativos, los Movimientos Sociales parecen abrir un campo que asume una nueva magnitud, tanto a nivel de las experiencias que se desarrollan como de su estudio por parte de las ciencias sociales y del campo pedagógico en particular<sup>24</sup>. Pero en este espacio particular de desarrollo de los Movimientos, también pueden establecerse continuidades con experiencias populares previas, como las anarquistas, socialistas, las de la educación popular de las comunidades de base y las ligas agrarias por ejemplo, que a su vez entroncan con las propuestas teóricas de las pedagogías de la liberación. Por otra parte, el crecimiento de la magnitud de las experiencias que se

---

<sup>24</sup> En los últimos congresos de las Ciencias Sociales, los Movimientos Sociales tiene ya un lugar ganado en la agenda como problema; algunos de estos encuentros son ya referidos exclusivamente a esta temática, y en ellos suele desarrollarse un eje, tema, simposio o mesa referido específicamente a la cuestión educativa o pedagógica. Crece también el número de ponencias que se presentan al respecto.

desarrollan se relaciona con la dimensión del espacio vacío que dejó el Estado en este terreno en la década del noventa especialmente.

### **3.2. El problema del trabajo**

#### **3.2.1. El concepto de trabajo**

El trabajo es una categoría central para nosotros porque en primer lugar caracteriza al hombre y su naturaleza social, en segundo lugar, nos ubica en las características que asume el sistema mundo capitalista hoy. En tercer lugar, nos permite particularizar las características del trabajo y la vida campesinos y en cuarto lugar, nos introduce a una articulación entre lo educativo y lo político, entre lo social y lo subjetivo.

Por ello, a partir del encuentro con el Movimiento particular con el que trabajamos y sus prácticas productivas y educativas fue necesario acudir a algunos autores claves para elaborar el siguiente desarrollo:

*“El trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El hombre se enfrenta a la materia natural misma como un poder natural. Pone en Movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormitaban en ella y sujeta a su señorío el juego de fuerzas de la misma.”* (Marx K y Engels F, 1975, Libro primero, cap. 5, Proceso de trabajo y proceso de valorización. El proceso de trabajo,.146)

El trabajo es la forma originaria de la actividad humana, fundamento de la omnilateralidad humana. En tanto actividad vital, como necesidad natural de intercambio entre el hombre y la naturaleza, excede al trabajo asalariado, fetichizado, extrañado. El trabajo es una experiencia elemental de la vida cotidiana en respuesta a las necesidades sociales, por eso funda lo social. Como relación con el mundo que rodea al hombre para la satisfacción de necesidades y reproducción de la vida y de la especie, el

trabajo es para Marx, la esencia distintiva del género humano en la que se sintetiza pensamiento y acción, se modifica el objeto conscientemente, es praxis.

La realidad del trabajo es compleja porque en él no sólo se establecen vínculos con la naturaleza sino que además se establecen relaciones con los demás trabajadores, con la sociedad y con la misma persona del trabajador. (Fernández Enguita, 1985; Neffa, 1990, Antunes, 2005; Meszaros, 2008). El trabajo involucra un reordenamiento del mundo material para la reproducción de la especie y en este sentido requiere esfuerzo y genera fatiga.

*“Una concepción abarcativa y ampliada del trabajo lo contempla tanto en su dimensión colectiva como en la subjetiva, tanto en la esfera del trabajo productivo como improductivo, material como inmaterial, así como en las formas asumidas por la división sexual del trabajo ...”*(Antunes, 2005 p.178). Es potenciador del crecimiento de los sujetos si se realiza en condiciones que permitan un comportamiento creativo, responsable, autónomo, participativo. Es relacional, esencialmente social, se realiza siempre con otros y en este sentido posibilita la fraternidad y la solidaridad. En su hacer permite encontrar un sentido a la vida y la construcción de la sociedad.

Esta caracterización del trabajo, amplia, sólo es posible si con el trabajo se crean bienes o servicios con valor de uso para la reproducción (valores de uso), con los que el productor puede identificarse porque el proceso de su producción tuvo un sentido para él, en el cual intervino con su intelecto, su fuerza y su voluntad provocando un proceso de crecimiento personal. En cambio, a partir del momento en que se separan el trabajo físico del trabajo intelectual, a partir de la división del trabajo, las actividades espirituales y materiales, el disfrute y el trabajo, la producción y el consumo, se asignan a distintos individuos. Entonces nos encontramos con los fenómenos de la alienación y la fetichización. Estas y el extrañamiento se refieren en primer lugar al producto del trabajo del hombre en el capitalismo, que se le presentan como ajenos y extraños, en la mercancía, y no como el producto de las relaciones sociales que se establecen para producirlas y de un proceso de producción que también le son ajenos y extraños.

La posibilidad de que estos términos no estén en contradicción depende de que se abandone **la división del trabajo**. (Marx y Engels, 1985)

Cuando el tiempo de trabajo utilizado para la producción de unos bienes y servicios excede el tiempo socialmente necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo

utilizada, da lugar a un valor excedente denominado por la teoría marxista como plusvalía, punto de partida para la acumulación de capital. Otro modo posible de explicar esta relación es decir que el producto es un valor de uso, pero en la producción capitalista sólo se producen valores de uso en la medida en que son sustrato de valores de cambio: tienen un valor superior a la suma de los valores de las mercancías requeridas para su producción, entre las que están los hombres que la producen (como fuerza de trabajo). Es decir que el hombre (como valor de uso, porque vende su fuerza de trabajo como una mercancía) genera bienes y servicios en un tiempo de trabajo socialmente necesario superior al tiempo necesario para reproducir la fuerza de trabajo: un excedente o prolongación de tiempo más allá del equivalente a la fuerza de trabajo utilizada. Esto genera un plusvalor que es el punto de partida para la reproducción del capital. Es por esta necesidad del capital de producir valores de cambio, que en el sistema capitalista el trabajo asume la forma asalariada, abstracta, fetichizada y extrañada, en la que el trabajo se reduce al empleo y se aleja de las condiciones que plantea la concepción amplia.

El trabajo abstracto se relaciona con el valor de cambio, por ello se vincula al trabajo asalariado, al valor que crea la fuerza de trabajo, excediendo al valor de uso que es el pagado por el salario, precisamente porque en el valor de cambio se hace abstracción del valor de uso, de la forma en que se gastó la fuerza de trabajo en ese trabajo realizado.

De La Garza disiente con esta mirada que ve que en el sistema capitalista el trabajo asume necesariamente la relación salarial y desconoce otros desarrollos, (De La Garza Toledo, 2005) y Quijano en una mirada histórica aborda la forma en que el capitalismo subsume las formas de trabajo anterior y las articula bajo la lógica del capital (Quijano, 2000, 2010), por lo que podemos acompañar estas lecturas planteando que la relación salarial es el modo hegemónico en que el capitalismo estructura las relaciones de trabajo en torno a los intereses del capital.

En relación con el tiempo y la **omnilateralidad**, Meszaros (2008) plantea que en el proceso de trabajo capitalista hay una tiranía del tiempo necesario de trabajo y que es necesario cambiar esto para que los individuos sean socialmente ricos; es necesario abandonar esta tiranía a favor de un uso creativo del tiempo disponible. La omnilateralidad significa dotar de sentido a la vida en todas las esferas del ser social, el desarrollo de una sociabilidad entre individuos libremente asociados en la que el tiempo

libre, el arte, la ética, conformen las aspiraciones de la vida cotidiana y enriquezcan a los individuos en sus múltiples dimensiones. Para ello es necesario, entre otras cosas, **demoler barreras entre el tiempo de trabajo y el tiempo del no trabajo**, una actividad vital autodeterminada, llena de sentido, que no subordine el trabajo al capital. Nuevamente, una concepción alternativa y amplia de trabajo, desvinculada de la relación salarial, aglutinante, en la que muchas de las tareas que se realizan pueden ser concebidas y valoradas como trabajo: la producción, pero también la comunicación, la música, la lucha y la organización. En el Movimiento con el que trabajamos se reconocen múltiples prácticas y formas de trabajo útil corridas de la lógica de las relaciones salariales típicas, de las relaciones de empleo, de la lógica de mercado y de la ganancia individual. Están corridas, como venimos viendo, de la lógica de la relación salarial y de la lógica de la acumulación y reproducción del capital. El tiempo de trabajo parece estar más vinculado con el valor de uso que con el valor de cambio.

El trabajo es una **praxis social**, determinada históricamente. Es al mismo tiempo proceso histórico y de humanización. En este proceso se entrelazan las **actividades económicas** vinculadas al mundo de las necesidades, con las actividades político culturales generadas por la relación entre los hombres, vinculadas al mundo de la libertad (Plantamura, 1999), porque la actividad económico-productiva por la que el hombre transforma la naturaleza (el trabajo), sólo es posible por la actividad **político-cultural**, con la que el hombre se ordena a sí mismo individualmente y como comunidad. La sociedad de los hombres se crea y transforma por el trabajo.

En toda actividad humana hay intervención intelectual, por lo tanto en el trabajo también hay actividad intelectual, aún cuando en virtud de la división social del trabajo, la función de los hombres en el trabajo no sea intelectual.

*“En cualquier trabajo físico, aunque sea el más mecánico y degradado, existe un mínimo de calificación técnica, esto es, un mínimo de actividad intelectual creadora (...). Todos los hombres son intelectuales, se podría decir entonces; pero no todos los hombres desempeñan en la sociedad la función de intelectuales (...). No existe actividad humana de la cual se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el homo faber del homo sapiens” (Gramsci, 2009: 13).*

### **3.2.2. La complejidad del proceso de trabajo actual**

Durante el siglo XX se conforma la “sociedad salarial” (Castel 1995-1997) que corresponde a la época industrial, a la producción masiva, articulando intereses contradictorios a partir del arbitraje del Estado en el conflicto capital – trabajo. La sociedad salarial se caracteriza por una división entre ciudadanos activos e inactivos, puestos fijos y estables de trabajo con tareas prescriptas en el marco de una regulación “científica” de los tiempos de trabajo, el sostén de los asalariados como consumidores de la producción masiva, el aumento de la seguridad social y de los derechos laborales. El taylorismo y el fordismo como modelo preponderante habían logrado un aumento inédito de la productividad y del consumo a partir de la producción en serie y de la consecuente y necesaria economía de tiempo. El consumo requirió, al mismo tiempo de un Estado que regulase y garantizase su posibilidad<sup>25</sup>.

El proceso de reestructuración productiva que se genera a partir de su agotamiento es en realidad parte de otro proceso que lo contiene: el proceso de reestructuración capitalista que implica un cambio en los procesos de organización del trabajo a partir del agotamiento de la organización taylorfordista<sup>26</sup>. Las características que asumen las nuevas formas de organización del trabajo están dadas por la recomposición de las relaciones sociales que entraron en crisis a partir de la crisis de un modo de regulación. Es importante destacar que no se trata de una crisis del modo de producción capitalista sino de una crisis de su forma de gestión. La reestructuración productiva es para Bernardo (1991) fundamentalmente financierización del capital. Y se lleva a cabo a través de la globalización o transnacionalización del capital.<sup>27</sup> Se consolida entonces una mayor integración capitalista o se fortalecen las grandes corporaciones por medio de procesos de fusión, incorporación, subcontratación, franquicias, etc. que instauran y generan nuevas regulaciones, en tanto los Estados nacionales van perdiendo esa capacidad. Entre las nuevas condiciones que se regulan se fragmenta geográficamente el proceso de trabajo, se flexibilizan las relaciones laborales y por lo tanto se precariza el

---

<sup>25</sup> Este es el modelo preponderante, pero insistimos con De la garza y Quijano que otras formas de trabajar se articularon alrededor de esta.

<sup>26</sup> Para Joao Bernardo (1991) este cambio en los procesos de organización se debe a una respuesta que el capital ensaya a la resistencia que los trabajadores ejercieron a ese modelo de extracción de plusvalía, de manera de recuperar la hegemonía del capital y recomponer los niveles de productividad.

<sup>27</sup> El capital se torna más volátil, extraterritorial, liviano, desarraigado (Bauman, 2003) y el capitalismo, líquido

empleo: Es la transición del modo de acumulación fordista a lo que diversos autores denominan modelo de acumulación flexible o capitalismo flexible (Oliveira, 2000, Bauman 2003, Sennet, 1998, 2005), o posfordismo (Aglietta, 1991), un nuevo estadio de desarrollo del propio capital para restablecer nuevas condiciones generales de producción, que no son técnicas sino sociales. El capitalismo en este caso, desarrolla versiones más excluyentes, más eficaces de explotación, apelando a los viejos dogmas liberales, al mercado como eje y organizador de la vida social, a su liberalización y a la privatización. Para ello los Estados nacionales tienen que desreglamentar el funcionamiento económico permitiendo la “competitividad global”. Así, la globalización puede comprenderse como un nuevo régimen de acumulación de capital que se desarrolla desde ya hace más de 20 años, cuya lógica es la transnacionalización. Las nuevas formas de organización que se asumen (calidad total, círculos de calidad, just in time, etc.) no representan la negación de lo anterior o de la escuela clásica de la administración sino un desarrollo que le critica su limitación e intenta remodelarla (Andrade Oliveira, 2000). La reestructuración capitalista es al mismo tiempo un intento de recuperación del ciclo de reproducción del capital y de restablecer un proyecto de dominación.

Es en este marco que:

- El Estado deja de garantizar y fomentar el empleo y de regular el conflicto capital – trabajo, o en términos de Castel (1995-1997) desregula las desigualdades; en términos de Andrade Olivera (2000) regula la desreglamentación; o en términos de Bauman (2003), los gobiernos ponen el poder regulatorio al servicio de la desregulación para impedir las restricciones a las empresas y el mercado.

- Se produce en función de la demanda, por lo que se acortan los ciclos productivos, que requieren máquinas y trabajadores capaces de asumir diferentes funciones en cada uno de esos ciclos, es decir, trabajadores y máquinas móviles y readaptables, se diversifica la producción en segmentos de mercado, es decir, se requiere de una producción flexible.

- El trabajo muerto (máquinas, instalaciones) se desarrolla y aumenta a expensas del trabajo vivo (Godio, 2001) pero no puede eliminarlo: Las máquinas sustituyen cada vez más trabajadores manuales, el empleo en la industria disminuye y crecen la desocupación y los excluidos del trabajo, los trabajadores precarizados y a tiempo

parcial (Antunes, 2005). De este modo muchos trabajadores se transforman en sobrante para el capital lo cual significa verse privado del ejercicio de la capacidad para reproducir la propia vida natural (Iñigo Carreras, 2005).

- Se intensifica entonces el trabajo porque en menor tiempo de trabajo habrá que utilizar la mayor cantidad de sobretrabajo. Se intensifican ritmos y procesos a partir de la exigencia de adaptación a tiempos flexibles, de manejo de diferentes máquinas simultáneas, etc., ya que la flexibilidad es la característica que imprime la organización del trabajo. La flexibilidad implica una población incapaz de oponer resistencia organizada a las decisiones del capital.

- Se tornan importantes trabajos no industriales, tales como los servicios (que implican que el producto no es separable de quien lo produce o quien lo consume) y se revalorizan objetos simbólicos de trabajo (De la Garza Toledo, 2005). Se expande la dimensión intelectual del trabajo y se imbrican cada vez más trabajo material e inmaterial, se amplían las formas de este último<sup>28</sup> que organizan la relación entre producción y consumo (Lazzarato, 1993), una actividad laboral que no sólo implica lo físico y lo intelectual, sino más analíticamente las caras objetiva y subjetiva de dicha actividad. La producción inmaterial es aquella en la que el producto que no existe separado de la propia actividad de producir y que de manera ideal comprime las fases económicas tradicionales de producción, circulación y consumo en un solo acto. El valor e importancia de la creación de conocimiento que puede encarnar en programas de computadora o fórmulas en un papel, estriba en el campo simbólico hasta cierto punto independiente del soporte material que sirve para la transmisión. Estos objetos inmatrimales son cada vez más útiles para satisfacer determinadas necesidades humanas, y la naturaleza es menos importante para su generación.

- Dentro de la industria, el trabajo inmaterial intersecta el proceso productivo con la subjetividad del trabajador en la medida que requiere de éste, análisis, decisiones, compromiso (Antunes, 2005). Bauman considera a los “manipuladores de símbolos” que inventan las ideas y las hacen atractivas para el mercado, como la primera categoría de personas en la actividad económica.

- A pesar de la aparente reunificación de concepción y elaboración, de las funciones intelectuales y manuales, de las tareas del proceso de trabajo, la subjetividad a la que

---

<sup>28</sup> Lazzarato (1993) da cuenta de la necesidad de la producción flexible de contar con la información sobre la esfera del consumo para organizar la producción, a diferencia de la producción masiva.

apela el proceso de producción flexible es de mayor nivel de enajenación que los modelos anteriores porque incita al compromiso con la empresa y el capital. Cuando el trabajo bajo patrón asume el gusto por la acción, la capacidad relacional, la exposición ante los demás, todas aquellas cosas que las generaciones precedentes experimentaban en las sesiones políticas o sindicales, están subsumidas dentro de la producción capitalista (Virno, 2002). La actividad del trabajo puede absorber en sí muchas de las características que antes pertenecían a la acción política. El trabajador es instigado a autocontrolarse, a autorresponsabilizarse tanto por la calidad del proceso y del producto del trabajo como por la capacidad de acceder al empleo, como parte del establecimiento de una nueva hegemonía con eje en el individualismo y la competencia. El imperio del “cambio cultural”, la “gestión por competencias”, el “management participativo”, la “colaboración” y las “inducciones/entrenamientos” corporativos, gobiernan, con una vocación de colonización de las subjetividades obreras, dinamizando una pedagogía normalizadora que se entrama en la praxis laboral. (Figari, 2011)

- El trabajo sigue manteniendo centralidad en la formación social actual, aún cuando lo que pierda entidad sea la relación salarial como matriz organizadora de la subjetividad (Antunes, 2005). Pero el lugar del trabajo como previsible, como situs de una identidad estable, reconocida y reconocible, como garantía de integración social, desaparece. El puesto de trabajo, aún cuando subsista, es capaz de ofrecer un criterio de orientación, una búsqueda confiable, un conjunto de hábitos específicos, de modos específicos de decir/ pensar (Virno, 2002). La pérdida de regulación de las nociones de trabajo instala la precariedad (Castel, 1995-1997), la incertidumbre, la inseguridad, la inestabilidad, la vulnerabilidad, la desprotección, como las características más extendidas de las condiciones de vida.

- En ausencia de seguridad de largo plazo, la postergación de la gratificación pierde sentido. El consumo debe ser inmediato y a diferencia de la producción, el consumo es solitario. Sennet se pregunta

*“¿Cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿Cómo sostener relaciones sociales duraderas? ¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro lugar, de un empleo a otro... el capitalismo de corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial*

*aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible”.* (Sennet, 1998: 25)

- Hay una parte de la reproducción que se considera fuera de la producción capitalista. Se trata del Trabajo de reproducción en la familia para satisfacer necesidades de alojamiento, alimentación, esparcimiento, cuidado de los niños que no adquieren un carácter mercantil. Por otro lado, **en muchos lugares del planeta se expanden o mantienen los trabajos mercantiles y de subsistencia no capitalistas: como el trabajo campesino**, el por cuenta propia, el trabajo familiar para la venta. Algunos trabajos no asalariados para la venta, finalmente han llegado a ser reconocidos por organismo internacionales como trabajo, las teorías feministas reivindican el reconocimiento del trabajo doméstico no mercantil como Trabajo (De La Garza Toledo, 2005). A los fines de esta tesis, esta consideración resulta de suma importancia.

### **3.2.3. El trabajo campesino**

Como venimos de ver, en el capitalismo actual se desarrollan una cantidad de formas diversas de trabajo que no se enmarcan en la relación salarial típica de la gran industria europea – modelo desde el cual, para De la Garza Toledo, tanto la economía neoclásica como el marxismo y la sociología del trabajo en general, han analizado las relaciones sociales del capitalismo: exclusivizando el análisis en las relaciones capital-trabajo o a la clase proletaria como tal, a partir de la identificación entre estructura productiva y sujeto, frente a la decadencia en el primer mundo del empleo agrícola. Sin embargo, esto no es lo que sucedió en América latina (De La Garza Toledo, 2005)

Podemos afirmar con Quijano que a partir de los procesos de colonización las distintas formas de producir se ponen al servicio del capital y bajo su articulación hegemónica. (Quijano, 2000): Para este autor las relaciones de producción características de etapas anteriores como la esclavitud y la servidumbre continúan vigentes junto a las relaciones salariales del capitalismo y a la producción mercantil. Pero se articularon a la lógica del capital, constituyendo nuevas configuraciones, porque se sostuvieron con sus características específicas para producir para el mercado mundial, con lo que pasaron ser dependientes de lo global y entre sí. El control del trabajo se tornó global y fue parte

de lo que Quijano considera un nuevo patrón de poder, configurando por primera vez en la historia un patrón global de control del trabajo<sup>29</sup>

Quijano analiza este proceso en términos históricos y genealógicos, dando cuenta de la gestación del capitalismo mundial que hoy puede considerarse con Wallerstein (2005) como sistema-mundo capitalista, en la que siguen conviviendo formas esclavas de trabajo, formas colectivas y comunitarias, etc. articuladas bajo la lógica del capital. La economía campesina está entonces articulada a la economía del sistema capitalista global en plena era y apogeo de los agronegocios. Articulada en este contexto significa que no puede escaparse a sus designios, que el capitalismo saca provecho de su existencia.

La economía campesina es uno de estos modos, que aún articulada a la lógica hegemónica del capital, conserva particularidades que rescatan sus características originarias. La concepción de trabajo que está por detrás de las formas de trabajo concretas de los campesinos y de la economía campesina en general, se vincula más a nociones amplias de trabajo que a las que están ligadas a la acumulación de capital para lo cual se requiere de la compra-venta de la mercancía fuerza de trabajo (y por lo tanto, de la división del trabajo).

---

<sup>29</sup> “todas las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos, fueron articuladas alrededor de la relación capital-salario (en adelante capital) y del mercado mundial. Quedaron incluidas la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario. En tal ensamblaje, cada una de dichas formas de control del trabajo no era una mera extensión de sus antecedentes históricos. Todas eran histórica y sociológicamente nuevas. En primer lugar, porque fueron deliberadamente establecidas y organizadas para producir mercaderías para el mercado mundial. En segundo lugar, porque no existían sólo de manera simultánea en el mismo espacio/tiempo, sino todas y cada una articuladas al capital y a su mercado, y por ese medio entre sí. Configuraron así un nuevo patrón global de control del trabajo, a su vez un elemento fundamental de un nuevo patrón de poder, del cual eran conjunta e individualmente dependientes histórico-estructuralmente. Esto es, no sólo por su lugar y función como partes subordinadas de una totalidad, sino porque sin perder sus respectivas características específicas y sin perjuicio de las discontinuidades de sus relaciones con el orden conjunto y entre ellas mismas, su Movimiento histórico dependía en adelante de su pertenencia al patrón global de poder. En tercer lugar, y como consecuencia, para colmar las nuevas funciones cada una de ellas desarrolló nuevos rasgos y nuevas configuraciones histórico-estructurales.

*En la medida en que aquella estructura de control del trabajo, de recursos y de productos, consistía en la articulación conjunta de todas las respectivas formas históricamente conocidas, se establecía, por primera vez en la historia conocida, un patrón global de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos. Y en tanto que se constituía en torno a y en función del capital, su carácter de conjunto se establecía también con carácter capitalista. De ese modo se establecía una nueva, original y singular estructura de relaciones de producción en la experiencia histórica del mundo: el capitalismo mundial.” (Quijano, 2000 )*

La economía campesina se caracteriza por ser una economía de autosustento en la que la familia es la unidad de producción. Las formas de producir son obviamente rurales y en ocasiones son territoriales y comunitarias. Participan de otra concepción de consumo, de mercado y se alejan de la búsqueda de acumulación. Por lo tanto se alejan de las relaciones de producción capitalistas. No hay patrones, y a veces hay propiedad colectiva o comunitaria. No se observa una división de tareas ni por género, ni jerárquicas. Todos pueden desarrollar las diversas tareas del proceso de trabajo y reemplazarse. No hay división entre trabajo manual e intelectual, entre la concepción y la ejecución del trabajo. (Dominguez, 2009, 2012)

De todos modos, también existe el trabajo agrario transitorio, cíclico, ocasional o excepcional (también conocido como trabajo golondrina cuando involucra flujos migratorios), implica migraciones y traslados, extensas jornadas de trabajo, condiciones infrahumanas de vida y alojamiento y jornales ínfimos

Algunos de los rasgos característicos de la economía campesina se vinculan con la tradición de la vida comunitaria ligada a las tradiciones de los pueblos originarios y a las tradiciones campesinas y rurales.

En las comunidades indígenas, el trabajo está íntimamente integrado a todas las esferas de la vida y se aleja del carácter puramente material y productivo que tiene hegemónicamente en la sociedad capitalista, que además desprecia el trabajo manual. “Para los pueblos indígenas lo degradante es la ociosidad “(Sniadecka-Kotarska, 1994)

La comunidad es para García Linera un modo de producir, de concebir la producción de riqueza, de consumir. y de mercantilizar, que confronta lo individual a lo común. La comunidad establece para él una ética social, politizada y humanizada, otra manera de reproducción social que se contrapone a la socialización individual del capitalismo. Pero está subsumida por esa lógica desde su imposición como hegemónica.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> La comunidad es “una forma de socialización entre las personas; es tanto una forma social de producir la riqueza como de conceptualizarla, una manera de representar los bienes materiales como de consumirlos, una tecnología productiva, una forma de lo individual confrontado a lo común, un modo de mercantilizar lo producido pero también de supeditarlos a la satisfacción de usos personales, una ética y una forma de politizar la vida, un modo de explicar el mundo; en definitiva, una manera básica de humanización, de reproducción social distinta, antitética al modo de socialización emanado por el régimen del capital; pero a la vez, y esto no hay que eludirlo, de socialización fragmentada, subyugada por poderes externos e internos, que la colocan como palpable realidad subordinada. La comunidad personifica una contradictoria racionalidad, diferente a la del valor mercantil, pero subsumida formalmente por ella desde hace siglos” (García Linera, 2008, p.265)

La economía comunitaria viene de la realidad vivida por el pueblo y de los pueblos originarios que han manejado la producción, la organización, la circulación, el almacenamiento, la distribución y la tecnología de una manera muy diferente a como se hace en la cultura occidental. Fueron capaces de establecer un sistema de reproducción social que permitió relacionarse armoniosamente con la naturaleza y velar por la subsistencia de todas las personas que lo componían, de acuerdo a principios que no coinciden con la racionalidad del sistema moderno capitalista (Gosalves Sologuren, 2010).

Lo “*comunitario*” es aquello que no puede ser convertido en capital, ni al ser humano en su reproducción, y que no prioriza la ganancia o instrumentalmente la eficiencia. Al mismo tiempo, la economía comunitaria es una realidad histórica y por tanto social que se desenvuelve en la realidad actual donde perviven las formas organizativas comunitarias en plena resistencia, al mismo tiempo que existen relaciones capitalistas que atentan y presionan permanentemente por medio de un sinnúmero de mecanismos.

Gosalvez Sologuren (2010) plantea que la economía comunitaria promueve la solidaridad, reciprocidad, las necesidades sociales que pueden ser un importante motor para el funcionamiento de la economía en su conjunto, buscando bienestar para todos. Se crean formas sociales desmercantilizadas: economías populares, cooperativas (De Souza Santos, 2007).

#### **3.2.4. La otra economía. El otro trabajo**

Llamamos economía social, solidaria, asociativa, colectiva, o popular, de manera amplia a un tipo de economía, que aún con diferentes tipos de significación hacen referencia a la configuración de otro tipo de relaciones sociales de producción y que aunque tengan una extensa tradición en América Latina, irrumpen junto con los Movimientos Sociales a fines del siglo XX como parte de las estrategias de supervivencia de los sectores excluidos y desocupados ante el panorama que plantea el trabajo en la producción flexible en marcos neoliberales. Para el caso de la Argentina, en el contexto de exclusión ya señalado y en el marco de las políticas duales de formación para el trabajo producidas por los lineamientos de los noventa en la que los excluidos acceden a políticas focalizadas, degradadas, que contienen sin calificar, se empiezan a generar

otras respuestas y comienzan a generarse en la lucha por la supervivencia, estrategias para garantizar la reproducción corporal y procesos de construcción de nuevos espacios sociales. (Coraggio, 1999, 2011; Caracciolo Basco y Foti Laxalde. 2003, Tiriba, 2000, 2001)

Los microemprendimientos, las cooperativas de recicladores, los comedores comunitarios, las empresas recuperadas por sus trabajadores, etc. forman parte de esta otra economía

En el caso particular de esta investigación, las formas de operar de esta otra economía, se articulan con las características de la economía campesina y sus antecedentes comunitarios.

La economía social o solidaria se basa en relaciones no salariales, solidarias e igualitarias de trabajo, a través de la relación social que se establece entre trabajadores, que son propietarios del capital y por lo tanto del producto o servicio que realizan.

Para Caracciolo Basco y Foti Laxalde hay tres tipos de organizaciones en la economía solidaria: las de autoproducción, las de subsistencia y las capitalizadas. Las primeras producen bienes y servicios para asegurar la reproducción de la vida (trabajo doméstico, salud, educación, producción de alimentos, etc.). No producen excedente y apuntan a la reproducción simple de sus componentes (capital y trabajo). Las de subsistencia producen y comercializan en el mercado bienes y servicios para asegurar la vida. Obtienen un ingreso que sólo les permite la reproducción simple de sus recursos (capital y trabajo). Las organizaciones de la economía social capitalizada producen y comercializan bienes y servicios para mejorar la vida. A través de relaciones laborales solidarias redistribuyen los beneficios que también reinvierten. En muchos casos autoexplotan la propia fuerza de trabajo. En esta categoría se encuentra la mayor parte de las empresas recuperadas. Esto determina que los beneficios que obtienen se definen de acuerdo al trabajo realizado o según algún otro criterio que los trabajadores establecen a través de mecanismos participativos en la toma de decisiones, mediados por los valores que la organización sostiene como propios (Caracciolo Basco y Foti Laxalde. 2003).

Los cambios en el trabajo realizado en las organizaciones vinculadas a la economía social no se circunscriben al ámbito laboral; abarcan cambios a nivel subjetivo que se reflejan, por ejemplo, en la aparición de nuevas inquietudes políticas y en una

revaloración positiva del trabajo: si bien no se produce una abolición de las formas de alineación en el trabajo, el hecho de que sean los mismos trabajadores quienes definen qué, cómo, cuánto y para quién se produce, permite que el trabajo deje de ser algo totalmente ajeno a la persona del trabajador y pueda ser comprendido como una totalidad significativa.

Los trabajadores comienzan a asumir diversos roles y un perfil más flexible para sacar el trabajo adelante. Si bien continúan con sus antiguas labores, también desempeñan otras actividades que no realizaban anteriormente, ayudándose mutuamente en sus respectivas tareas. Simultáneamente asumen una mayor responsabilidad por el proceso de producción y tienen un mayor nivel de involucramiento y compromiso con la tarea a realizar, aunque también tienen mayores limitaciones en la producción.

Al haber cambios en las modalidades de producir y consecuentemente en el trabajo, las relaciones sociales emergentes son de tipo nuevo, implican nuevas formas de convivencia, nuevas modalidades de ejercicio del poder y nuevos contextos para la constitución de modos de vida. En este punto parece relevante mencionar, como sostienen Lazzarato y Negri (2001) que las transformaciones del trabajo descritas son constitutivas de sujetos independientes y autónomos, pueden llegar a ser alternativas a la dominación y explotación empresarial y constitutivas de una realidad social diferente, al prescindir de patrones y jefes, rompen con la organización laboral donde subyace una lógica dominador / dominado entre el obrero y el empleador<sup>31</sup>.

Para las organizaciones de la economía social resulta vital el concepto de "articulación". Las articulaciones son procesos que van desde los lazos, nexos o formas de aglutinarse que establecen las organizaciones entre sí para enfrentar riesgos, desarrollar estrategias de autoayuda y resolver dificultades de nivel micro, hasta el establecimiento de vínculos o conexiones más formales que constituyen asociaciones o redes.

Este tipo de economía no significa informalidad o pobreza, aún cuando, en ocasiones, su origen está vinculado a las mismas. Más bien se refiere a procesos que intentan constituir una economía del trabajo en contraposición a la economía del capital, de modo de garantizar la reproducción ampliada de la vida limitando la acumulación de capital o la maximización de los beneficios del capital. Se trata de prácticas económicas

---

<sup>31</sup> Es importante recordar que para estos autores la construcción política alternativa no debe tener como eje central la conquista del poder del Estado sino que debe la potencialidad de las acciones colectivas que emergen de y arraigan en la sociedad, por eso esta visión que parece por lo menos optimista respecto de la constitución de una realidad social diferente.

alternativas que se basan en principios y valores que les permiten a quienes trabajan en este espacio apropiarse de herramientas que con un sentido asociativo y solidario encarnan modelos de práctica política colectiva. En este sentido la economía social y sus prácticas estarían trascendiendo la lógica puramente económica para pasar a tener una lógica política y pedagógica.

Para que la economía pueda reconstruir un sentido ético, humano y asuma nuevos sentidos como ciencia social es necesario cuestionar como lo hace Bourdieu (2000) la noción de "homo economicus" que reduce el comportamiento humano a la racionalidad del interés propio y del beneficio, y la noción de la economía como ciencia objetiva que reduce su historicidad y su génesis social como campo.

Para Bourdieu las estructuras económicas y sus agentes son también construcciones sociales explicables desde los hábitos en tanto disposiciones a actuar de modo esperable. Los agentes están dotados de disposiciones y creencias adecuadas adquiridas por experiencia prolongada y precoz de sus regularidades y necesidades. De este modo las disposiciones económicas no son innatas sino aprendidas, dependientes de una historia en la que la economía exige y recompensa. El campo económico impone a todos pero de modo diferente, de acuerdo a la posición y a las capacidades económicas, los medios y fines de la acción económica. Las prácticas económicas no se basan en decisiones de la voluntad ni en la racionalidad sino en las disposiciones adquiridas por aprendizaje de las regularidades de este campo. El objeto de la economía y del campo económico al efectuar esta inmersión en lo social es la producción y reproducción de los agentes y de las instituciones de producción y reproducción económica, cultural y social. De estas prácticas surge la economía tal como la conocemos, naturalizada, desligada de su génesis, aparentemente objetiva, gobernada por leyes naturales y universales, y convertida en principio rector de todas las prácticas. Por ello el presupuesto de la racionalidad calculadora puede aplicarse al arte, a la familia y a la educación, tal como lo hace la perspectiva del capital humano.

Es posible entonces pensar en nuevas disposiciones, en nuevos hábitos que encarnen diferentes relaciones de fuerza en el campo económico y en un nuevo papel para la economía, no asentada en el principio del beneficio y del interés individual y tendiente en cambio al desarrollo de principios solidarios.

El modelo hegemónico sigue vigente. La pregunta debe reorientarse hacia la potencialidad de generar lógica contrahegemónica. Parece aventurado plantear algo por el estilo. Por un lado porque estas relaciones, no trastocan el núcleo de las estructuras económicas. Por otro lado porque así como la economía campesina colonial ha mostrado ser parte de la economía capitalista misma, podríamos preguntarnos por el nivel de articulación y necesidad de versiones del trabajo asociado, colectivo, supuestamente “acapitalista” y su articulación en el capitalismo mismo.

Por último pero en un sentido opuesto, así como muchos de los Movimientos construyen de hecho nuevas relaciones de poder en su interior, que intentan modulaciones y construcciones cotidianas diferentes, con las relaciones de trabajo podríamos hacer un análisis similar. Aún cuando no cambian el modo de producción, se manejan interiormente con otras reglas de juego que no funcionan desde la lógica del capital-trabajo sino desde la lógica trabaja-trabajo entre iguales y en todo caso vale la pena preguntarse por la potencialidad contrahegemónica del trabajo de los Movimientos y en qué consiste.

### **3.2.5. Trabajo- Identidad y Movimientos Sociales**

Resulta de interés en función del problema planteado, colocar la cuestión de la construcción subjetiva y de la construcción de identidades que produce el trabajo en la actualidad y en el marco del planteo de los Movimientos colectivos y de una concepción de trabajo que pretende ser planteada en sentido amplio.

Nos servimos para ello de algunos planteos que realiza De la Garza Toledo (2011 a, 2011 b) En la constitución de identidades y Movimientos Sociales, plantea este autor, no sólo influye el mundo del trabajo, sino otros mundos de vida y otros niveles de realidad *“La conformación de sujetos colectivos no depende sólo del mundo del trabajo, porque entre estructura y acción social media la subjetividad, entendida como proceso de dar sentido que echa mano de códigos culturales a través de la formación de configuraciones de sentido para las situaciones concretas, en un espacio viable de significaciones más que de determinación cultural”* (De la garza, 2011 a).

Las identidades y acciones colectivas pueden tener relación intensa o débil con la vida del trabajo. La eficiencia de las estructuras y vivencias del mundo del trabajo puede ser

variable en la conformación de identidades y acciones colectivas, porque un trabajador no sólo comparte con otros el espacio laboral sino que tiene interacciones y experiencias en otros mundos, articulados de manera inmediata o no con el del trabajo. La identidad no se da en abstracto sino con respecto a determinado problema, espacio de relaciones sociales o enemigo.

Además, los mundos del consumo, del esparcimiento, de la familia, pueden reconocer superposiciones con las actividades productivas. Para De la Garza, el trabajo en sentido amplio significa que existen múltiples formas de producir por fuera de la relación salarial típica. Decíamos que el trabajo campesino es una de ellas, así como el trabajo en el sector de los servicios, el del artesano, el de los trabajadores a domicilio, etc. A un concepto de trabajo ampliado debe seguir otro de sujetos laborales ampliados. Los sujetos laborales ampliados no son aquellos cuya acción colectiva depende fundamentalmente de la experiencia, organización, demandas laborales, específicamente en torno de la relación capital-trabajo: esta es la concepción estrecha de trabajo y de sujeto laboral.

*“La concepción ampliada implica que puede haber eficiencia identitaria también en los trabajos no capitalistas, con sus demandas y formas de lucha y organización, pero también que los sujetos se pueden constituir en territorios y tiempos no laborales, aunque tengan vínculo con lo laboral ampliado. Puede ser el caso de Movimientos de desempleados que no luchan por su reinstalación sino por la apertura de nuevas fuentes de empleo. Su actividad e identidad no se conforman en torno de una relación laboral específica sino que se ubican en el sistema capitalista en su conjunto, y su acción se dirige en contra del gobierno y sus políticas económicas y de empleo; su espacio y tiempo de protesta no son la empresa ni el tiempo de trabajo, sino la calle, el barrio, la plaza pública. Detrás, aunque no de manera inmediata, están sus experiencias laborales, pero también la familia, el barrio, el consumo; a veces los sindicatos.”* (De la Garza, 2005, p 15)

Puede haber también ambivalencia respecto al mundo del trabajo, sentimientos contradictorios (amor, odio, indiferencia), cómo cada uno de ellos incide en el individualismo, la solidaridad, lo comunitario, la acción colectiva, tendrá que investigarse en situaciones concretas (en los diversos mundos de vida) más que pretender generalizarse en abstracto.

El significado de lo colectivo siempre es compartido y se desarrolla en la interacción. Para pasar de la identidad colectiva a la acción colectiva media necesariamente la voluntad y el problema de la construcción de la voluntad colectivamente. *“Esta construcción no puede ser solo de elementos estructurales – ubicación en ciertas relaciones de producción, por ejemplo – sin la intervención de otras estructuras, de procesos de construcción de significados y acciones”* (De la garza 2011b p 28). Y esto es así tanto para el ámbito del trabajo, como para lo familiar, lo barrial, etc.

Lo que de la Garza enfatiza es que la construcción de identidad no se lleva a cabo sólo a partir de elementos estructurales, es decir de la ubicación en ciertas relaciones de producción, por ejemplo – sin la intervención de otras estructuras, de procesos de construcción de significados y acciones.

Un proceso de características semejantes podemos ubicar respecto de la identidad de clase que tampoco es estructural ni dependiente de una concepción mecánica y estructuralista de las clases sociales.

El concepto de clase que manejamos dista de las concepciones clásicas, estructurales, estáticas, ligado sólo a la posición que se ocupa en la relaciones de producción, para ser una concepción compleja, dinámica, que se vincula con la identidad socio-cultural o los modos de vida de la gente (patrones de consumo, características habitacionales, experiencias cotidianas), ligados a la posición estructural pero sin relación directa o unívoca con ella mediando en la construcción subjetiva y en la participación en la acción colectiva (Thompson, 1989 a).

*“Las clases acaecen al vivir de hombres y mujeres, sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro del conjunto de relaciones sociales, con una cultura y unas expectativas heredadas y al modelar estas experiencias en formas culturales.” ... “La clase se define a sí misma en su efectivo acontecer”* (Thompson, 1989 a, p 38 y 39)

Los intentos de desclasamiento que se hacen en los análisis de los Movimientos Sociales, en general, resultan incoherentes si se tiene una visión no clásica de las clases, es decir una visión no sólo vinculada a la posición en la estructura respecto de la división del trabajo o en las relaciones de propiedad, (Vilas, 1998) Estas posiciones reparan sólo en el tema del trabajo y en la posición que se tiene respecto de su división social y no toman en cuenta en esos análisis cómo los actores construyen el proceso

social y subjetivo, como los hombres definen la clase al vivir su propia historia (Thompson, 1989) en el proceso social.

### **3.2.6. El reposicionamiento del trabajo en la última década**

Luego del auge neoliberal, emergen en los primeros años de este siglo en América latina, nuevos modelos productivos. Lo más notorio de estos nuevos modelos es la vuelta del Estado que reaparece o bien como modelo crítico al neoliberalismo, o bien para intentar construir una sociedad con otros patrones (como el caso de Venezuela o Bolivia) o bien para consolidar el modo de producción vigente pero desde otras condiciones.

En cada uno de los países de Latinoamérica el impacto es particular y el modo en que los grupos económicos y la clase dominante se recomponen también.

En Argentina el Estado es protagonista en los intentos por controlar y reducir los efectos de la crisis financiera internacional que se desató en el corazón mismo del capitalismo en el 2007 y que no implica de ningún modo su derrumbe como modo de producción, sino en todo caso, y ni siquiera podemos afirmarlo, el derrumbe de su formato neoliberal.

Los principales componentes del modelo en la Argentina, a partir de 2003, se vinculan con medidas económicas tendientes a la renegociación de la deuda externa, a la modificación del sistema impositivo, tendiente a una búsqueda de mayor equidad a través de de las retenciones, los subsidios y las compensaciones. Se buscaron también cambios en la relación salarial y en las políticas sociales, a través del desarrollo de las convenciones colectivas, la renacionalización del sistema previsional, la universalización de asignaciones familiares, y la generación de programas de inclusión (entre otras medidas). Las medidas de política social, aún con innumerables desprolijidades, discrecionalidades, dificultades organizativas, improvisaciones, tendieron a bajar las tasas de pobreza e indigencia.

No es objeto de este trabajo analizar los impactos de estas políticas, pero si quisiéramos reparar en que implicaron cambios en la estructura productiva que remediaron algunos de los efectos de las políticas neoliberales con el estímulo a la producción para el

mercado interno y también a las exportaciones, generando un importante dinamismo productivo. (Neffa, 2010)

Se generaron nuevos empleos, se redujo el desempleo y el subempleo, la precariedad, la informalidad y el trabajo no registrado. Lentamente el poder adquisitivo de los asalariados hasta igualar en 2009 los valores previos a diciembre de 2001. Se restablecieron derechos laborales que se habían restringido durante el proceso de convertibilidad o neoliberal, que habían flexibilizado la fuerza de trabajo, reducido los costos laborales y debilitado el Movimiento sindical (Neffa, 2010). Se reactivó el salario mínimo, vital y móvil. Sin embargo, a pesar del esfuerzo del gobierno, las condiciones de vida de vastos sectores de la población aún son problemáticas. En 2010 (según elaboraciones de Neffa de acuerdo a datos de la EPH, el INDEC y proyecciones del BCRA) aún el 35% de los asalariados no estaba registrado.

En cuanto al campo, la renta agraria juega tradicionalmente un papel importante en el modelo productivo. La preponderancia del modelo sojero que se concentra en un cultivo que se exporta, con poco o nulo valor agregado, con insumos importados, semillas modificadas genéticamente, expansión del área sembrada, bajísima mano de obra ocupada, contribuyen a la re primarización de la renta, además de los factores de carácter ambiental y políticos que se desarrollan en los capítulos de esta tesis. Este modelo, sin embargo, como parte de las políticas de desarrollo extractivas (minería a cielo abierto, etc.) es la que le permite al Estado, vía retenciones el ingreso de divisas. Pero muchas de ellas se transfieren al exterior sin impactar en la economía nacional.

Neffa (2010) plantea que el comportamiento empresarial es básicamente rentista, rechazan la intervención del Estado en la regulación económica, y en consecuencia en el país no termina de desarrollarse un modelo productivo claro. La burguesía no se involucra y más bien se opone a la restitución de un Estado que vuelve a tener presencia e iniciativa.

El modelo productivo vigente se inscribe dentro del capitalismo y es de carácter “Híbrido”, según toman Neffa (2010) de Boyer y Freyssenet: combina elementos del modelo rentístico basado en la producción del sector primario exportador, con el modelo industrial centrado en bienes de consumo, asigna un lugar a la minería y los hidrocarburos, busca cooperar con los productores agrícolas y ganaderos a través del INTA, es pragmático en decisiones de política económica, nacionalista en cuanto al

cuidado de las empresas nacionales, y popular en tanto reivindica la igualdad de oportunidades y la justicia social.

En este contexto crece la economía social o popular y existe cierta intervención estatal que acompaña el proceso. El INAES (Instituto Nacional de Asociatividad y Economía Social), creado en este período, ) obtiene datos a través del Reempadronamiento Nacional de Cooperativas y Mutuales (RNCuM 2006) y en el Censo de Información Económica Sectorial de Cooperativas y Mutuales 2007 (INAES, 2008) que permiten documentar para nuestro país que a partir de la década del noventa y hasta la fecha de elaboración de los datos del informe de 2007, el número de cooperativas registradas en el organismo implosiona: Entre el 1991 y 2000 se reempadronan 1327 cooperativas activas, y entre 2001 y 2006 lo hacen 6938. Este dato da cuenta sólo de las cooperativas registradas. Por lo que habla del crecimiento que experimenta en estos últimos años la economía social o popular.

Ya en el 2004 Merlinski y Rofman (2004) constatan un incipiente cambio de rumbo de las políticas sociales y de empleo hacia la perspectiva de la economía social a través de propuestas de implementación de programas sociales y de empleo que incluyen componentes para la promoción de la economía social.

Para Narodowski P.(2011) en el modelo de desarrollo actual, producto de una alianza política nacional y popular, se asume que las políticas de sostenimiento de la economía popular deben basarse sobre una estrategia con una fuerte presencia estatal. Y precisa que del total de unidades productivas, el 54% fueron creadas desde 2003 hasta el 2011, el 72%, tuvo apoyo de la política, fundamentalmente del gobierno nacional y un 20% fue producto del proceso de recuperación de empresas. Reconoce la necesidad apoyo público. El eje del vínculo son los subsidios, los cambios regulatorios o el logro de la compra estatal del producido

### **3.3. La formación para el trabajo**

La educación siempre estuvo ligada a los procesos de formación para o en el trabajo. En este apartado se desarrolla esa relación en términos históricos en el capitalismo

### **3.3.1. Visibilidad e invisibilidad del vínculo entre educación y trabajo**

El origen de los sistemas educativos en el mundo, está ligado al surgimiento del capitalismo y busca precisamente formar al nuevo trabajador que las relaciones capital-trabajo de la industria incipiente demandan y al nuevo ciudadano del Estado burgués. Tiene origen en Europa. Varela y Alvarez Uría (1991) analizan su proceso de gestación como articulación de varios mecanismos – dispositivos, que juntos conforman lo que hoy parece, en el sentido común, una institución natural y neutral: la escuela. Se trata de la conjunción o el engranaje de la constitución del status de infancia separada de la adultez, conviviendo en un espacio cerrado separado de la vida cotidiana, que da por tierra con formas previas de socialización más ligadas al trabajo, la producción, la cotidianeidad, bajo la responsabilidad de docentes que tienen un saber especializado, y que se brinda de manera obligatoria. Dussel analiza este surgimiento como rebelión contra la autoridad medieval. Y por tanto contra una pedagógica feudal y altamente rural que no tiene instituciones específicas. Se trata de mejorar la educación de la burguesía contra la educación tradicional del mundo feudal, noble, monárquico. El Estado burgués se arroga la educación de sus hijos; la familia, la cultura popular, el taller y el campo no tienen nada que enseñar. La escuela tiene el monopolio de la enseñanza y para ello aniquila a todos los sistemas preexistentes. Se arroga el deber de dar toda la cultura al niño. El maestro ocupa el lugar de los padres. El pueblo se desentiende de la educación de los suyos.

A partir del surgimiento de la escuela moderna, la formación de trabajadores pasó a ser una de las funciones específicas que esta institución asume, una de las dos funciones claves para las que fue creada como dispositivo, según (Varela Álvarez Uría, 1991, Fernández Enguita, 1990; Pérez Gómez, 1992). La otra función es la formación de los ciudadanos de los Estados-Nación que comenzaban a conformarse y consolidarse. La función económica tenía entonces la responsabilidad de la formación de los trabajadores que la industria incipiente iba a demandar, tanto en términos de saberes necesarios, del acceso a la alfabetización requerido, como en términos de disciplinamiento (Pérez Gómez, 1992, Fernández Enguita, 1990).

El origen del sistema educativo argentino a partir de la Ley 1420 de 1884, impone en el contexto de auge del liberalismo, y del capitalismo industrial, un modelo (el de Sarmiento) que implicará el pragmatismo, el positivismo y la secularización. Se trata de

introyectar en el pueblo una cultura ilustrada que niegue la cultura popular replicando el proceso de la conquista.

El modelo sarmientino se caracteriza por tratarse de un sistema de instrucción pública centralizado, burocratizado, verticalista y subsidiario de los sectores privados. Respondía a los intereses oligárquico-liberales. Era fuertemente discriminador porque estaba destinado a un educando negado socialmente, al que un educador portador y representante del saber y de una cultura superior, el maestro normal, le impone ese saber.

La "población" considerada como parte de ese sujeto pedagógico estaba compuesta, por un lado, por los sectores sociales del bloque oligárquico, agrario, exportador y librecambista y, por otro lado, por los sectores populares conformados por trabajadores rurales, artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los sectores medios que se iban conformando. (Puiggrós, 1990). Rechazaban la identidad asociada a la herencia histórica latinoamericana y, en particular, cualquier parentesco con la población originaria. Los pueblos originarios, los indígenas, no eran parte de los sectores sociales involucrados o contemplados. Los peones rurales no eran parte de las preocupaciones por capacitación o educación de los patrones o de las clases dirigentes.

El Estado se ocupaba de la formación de modo de consolidar el Estado nacional, de reunir la multiplicidad de culturas de origen en una nueva, propia, garantizando la transmisión de una cultura nacional, el acceso a la alfabetización en una lengua homogénea, constituyendo una población ilustrada para sostener el Estado y producir en los parámetros económicos que se querían afianzar. Así nace un sistema educativo inclusivo y homogeneizante que incluye (y excluye) y garantiza el derecho al saber, que en rigor, es sólo una parte del saber.

En Argentina y en América Latina, más que de rebelión contra una pedagógica feudal, se trata de la destrucción, colonización y negación de culturas ancestrales con la mirada para constituir un Estado moderno unificado con la mirada puesta en los modelos europeos y norteamericano. Así nace la escuela del Estado burgués neocolonial, negadora y opresora de la cultura popular.

Puiggrós sostiene la tesis sobre la educación pública y el asesinato de los sujetos sociales en la utopía de Sarmiento, argumenta que la expansión de la educación pública

buscó construir los sujetos económicos no existentes, y que esa construcción se produjo sobre la base de una *negación/asesinato* de los sujetos existentes<sup>32</sup>.

Desde mediados del S. XX a partir de la Organización Científica del Trabajo (OCT), de las formas de organización taylorfordistas, y del correlato que tuvieron en las Teorías del Capital Humano (TCH), la función económica de la educación se tornó hegemónica y se naturalizó como principal, en el imaginario y en el sentido común (Frigotto, 1998). Las TCH postulan a la educación como causa del crecimiento económico y del desarrollo, y con ello instalan el papel económico de la educación como su objeto central, independientemente de cualquier circunstancia o proceso histórico, desconociendo las diferencias. Las diferencias individuales de capacidades para el trabajo, y por lo tanto las diferencias en materia de ingresos y en movilidad social reflejan para estas teorías las inversiones realizadas en educación. A partir de la década del sesenta, la difusión de estas ideas que vinculan educación e ingresos, la ampliación de la oferta educativa y el aumento de la demanda social por educación, generaron un acelerado proceso de expansión de la matrícula educativa.

Muy pronto se comprobó que no era el nivel educativo ni la certificación correspondiente los causales de los niveles de ingreso y que estos dependían de otra serie de variables tales como los niveles de desempleo, el sexo, las disposiciones personales, el tipo de trabajo, las características socioeconómicas del hogar, la salud, el nivel educativo de los padres, y la institución de origen de la credencial educativa, entre otras. La naturalización de la función económica de la educación invisibiliza su necesidad política (Frigotto, 1998: Finkel, 1984).

A partir de los setenta gran parte de la teoría crítica (conocida como Teorías de la reproducción), que desmitifica la neutralidad en la educación escolar, lo hace mostrando y desnaturalizando esa función económica, es decir, desnudando como opera la reproducción social en la escuela al reproducir su fuerza de trabajo y sus relaciones de producción, (e invierten de hecho los postulados de las TCH).

Althusser (1971) ve en la educación al principal aparato ideológico de Estado, capaz de legitimar la ideología dominante. Baudelot y Establet consideran que la escolarización

---

<sup>32</sup> Carli, S. (2010), El inicio de la saga: una mirada retrospectiva del libro *Sujetos, disciplina y currículum* en los orígenes del sistema educativo argentino de Adriana Puiggrós. En *Revista Historia de la educación – anuario*, ISSN 2313-9277, vol.11. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Prometeo.

en dos redes reproduce y refuerza la estructura de la división del trabajo y las clases sociales demarcando el camino de los alumnos por dichas redes, a través de la formación vinculada a la distribución social en clases sociales (Baudelot-Establet, 1971). Bourdieu y Passeron consideran a la educación como el ámbito en el que a través de la imposición de la arbitrariedad cultural dominante, que impone formas de percibir, pensar y actuar se produce la formación cultural de hábitos de clase y se perpetúan las relaciones de producción capitalistas (Bourdieu, 1970). Para otros autores la escuela reproduce a través de la equivalencia, correspondencia e isomorfismo que se establece entre la escuela y la fábrica (Bowles y Gintis, 1981; Fernández Enguita, 1985). En los ochenta, nuevas elaboraciones críticas, consideran a la educación como ámbito para la transmisión, negociación, recreación y resignificación de las relaciones sociales a través del currículum oculto, de la interacción y la experiencia escolar cotidiana mostrando los mecanismos de socialización y disciplinamiento para el trabajo asalariado (Apple y King, 1985). Algunas de estas elaboraciones críticas consideran a la educación como ámbito de transmisión, negociación, recreación y resignificación de las relaciones sociales a través del currículum oculto, de la interacción y la experiencia escolar cotidiana.

En los noventa, a pesar de las críticas teóricas a las TCH, estas se resignifican y actualizan para escenarios que están lejos de las condiciones de origen: del pleno empleo de los Estados de bienestar garantes del consumo de la producción masiva. De todos modos, impulsadas por el discurso y el financiamiento de los organismos internacionales de crédito, la lógica hegemónica y el sentido común que legitiman es básicamente el mismo que en los 60: la educación, a través del acceso al conocimiento y a la información que posibilita, permitirá el desarrollo. El neoliberalismo va generando mientras tanto los niveles de desocupación, exclusión, desindustrialización y privatización, como marco y contexto en el que se “postula” la necesidad de articulación entre educación y trabajo. Los índices de pobreza e indigencia y los procesos de exclusión y expulsión, representan la contracara de las necesidades de integración que los Estados de Bienestar vinieron a garantizar. La obsesión por la necesidad de subordinación del sistema educativo a las demandas del aparato productivo invierte nuevamente los términos de la ecuación: La educación es un bien que sirve para conseguir empleo en el mercado de puestos de trabajo. Debe adaptarse entonces a las necesidades del mundo del trabajo y favorecerá a los propietarios de educación de

calidad. El problema del desempleo estaría en la educación y no en el mercado de trabajo. De este modo, en el contexto descripto, la educación es sólo educación para el empleo, o con mayor precisión, para el desempleo. La doble reducción de la educación a educación exclusiva para el trabajo y de trabajo a empleo, así como la inversión de la relación entre ambos términos -educación y trabajo- constituyen una estrategia discursiva para transformar el sentido común sobre el que se basa la educación pública como derecho.

La Reforma educativa argentina de los noventa acompañó nuevamente un proceso económico: acompañó la desindustrialización ofreciendo una educación que no formara para el trabajo, que no ofrecía educación técnica, que no concebía a la educación tecnológica de otra manera que no sea consumo de enlatados, sin incorporar sus aspectos técnicos y prácticos, que excluía el trabajo manual de los procesos de formación y que concebía a la formación profesional y a la educación de adultos como régimen especial. A pesar de que el discurso era el inverso, en un país desindustrializado, como el caso argentino, no era necesaria otra cosa. Para los excluidos del sistema educativo se instrumentaron políticas sociales focalizadas, degradadas, que no calificaban y sólo contenían.

La política de formación para el trabajo que se llevó adelante en los noventa, puede leerse como un modo de fuerte articulación educación – trabajo, o más bien, absoluto ajuste de las políticas educativas y sociales a los requerimientos de la estructura productiva vigente en la década

La noción de competencia que se tomó de los ámbitos internacionales parece ordenar las relaciones sociales del trabajo generando condiciones de adaptación a las condiciones competitivas por los puestos de trabajo, reconfigurando los valores de los trabajadores en su proceso de adaptación a la inestabilidad social y demarcando la frontera entre inclusión y exclusión. Es precisamente en la perspectiva de los trabajadores que el libre mercado podrá ser llevado hasta las últimas consecuencias, pues son ellos los que confrontan cotidianamente en el mercado de trabajo por los puestos.

El modelo de competencias y el tránsito de la calificación a la competencia comportan también la responsabilidad del sujeto, del trabajador en su adquisición (meritocracia). La pedagogía de las competencias que buscó ser impuesta en la década, enfatiza este

desarrollo de sujetos que privilegian sus proyectos personales en detrimento de perspectivas, construcciones y compromisos colectivos. En la lógica de la formación basada en competencias lo educativo es absorbido y adaptado por los requerimientos del mundo del trabajo. Los perfiles profesionales son contruidos desde la Investigación de las funciones de los puestos de trabajo (análisis funcional) y es desde allí que se configuran las competencias a enseñar.

Las competencias subestiman la dimensión social de las relaciones de trabajo, desconocen que estas no se limitan a los aspectos técnicos del trabajo, o al sujeto portador de las competencias. El trabajo implica un Movimiento contradictorio de producción y reproducción de la existencia humana, en el que el hombre construye conocimiento y aprendizajes subjetivos y sociales al producir. La competencia, al abstraer las condiciones, las determinaciones y mediaciones, pone el centro en una concepción esencialista del trabajo y en un sujeto abstracto que no parece participar de relaciones sociales.

Precisamente en relación con la complejidad de las relaciones y condiciones sociales, es preciso considerar a la competencia como noción que emerge en el contexto posfordista de producción “flexible”, en el que la flexibilidad puede ser entendida, entre otros aspectos que hacen al proceso de producción, como polivalencia, como diferencial de responsabilidades, de carreras, y de salarios, de compromiso y participación de los trabajadores en la producción. Para esto se desregulan las relaciones de trabajo. Este tipo de flexibilidad desplaza los acuerdos colectivos a favor de una lógica individual del contrato de trabajo y de la individualización del trabajo, dejando a los trabajadores en condiciones de vulnerabilidad. El modelo de competencia tiene directa relación con las transformaciones de la producción flexible en la medida en que impulsa nuevas estrategias competitivas.

Las competencias son patrimonios subjetivos que contribuyen al proceso de individualización del proceso de trabajo, tornando socialmente aceptables las diferencias salariales (aún dentro de una misma categoría profesional) como resultado de propiedades y potencialidades individuales. De igual modo, colocan en el plano individual las posibilidades de negociación en función del desempeño.

Sin negar el papel que la formación en términos sustantivos tiene en la construcción de la profesionalidad de las personas (que igual es relativo), el acceso al trabajo, la

existencia misma de los puestos, no depende de la formación de los sujetos sino de variables macroeconómicas, de la conformación de la estructura económica, de la distribución de ingresos, de la regulación del mercado de trabajo, etc. Responsabilizar a los individuos no parece lo más adecuado

El recorrido histórico realizado da cuenta de que no se trata de un vínculo natural sino de un vínculo construido por necesidades estructurales e históricas con aristas que ponen a la educación en un falso papel respecto del empleo, ya que en todo caso, el mercado de empleo hace uso de las certificaciones como mecanismo de selección, en tanto que la escuela en realidad, forma para el trabajo de modos y por canales diferentes a los que se plantean: a través de mecanismos menos visibles, más vinculados al disciplinamiento y la socialización para el trabajo y menos vinculados al aprendizaje de oficios y habilidades concretas para el empleo.

Interesa destacar que esta relación entre educación y trabajo puede materializar esa complejidad contradictoria, puede de hecho colaborar con procesos de movilidad social y de acceso a significados, mientras, al mismo tiempo reproduce la desigualdad de manera encubierta. Y lo hace a través de la enseñanza de contenidos tanto como del establecimiento de vínculos, de pautas de comportamiento, de valores, de lo que denominamos socialización. Sin embargo esta no es la única posibilidad de formar para el trabajo.

### **3.3.2. Otras posibilidades de la formación para el trabajo**

En las organizaciones y Movimientos vinculados a la economía social, la formación está necesariamente alejada del empleo, no siempre separa enseñanza de trabajo, y suele vincular teoría y práctica en una praxis que es al mismo tiempo educativa, laboral y política.

Los cambios en los sistemas socioprodutivos que vienen desarrollando estas organizaciones y Movimientos colocaron a los trabajadores frente a nuevas responsabilidades y tareas dentro y fuera del proceso productivo y por lo tanto en la necesidad de apelar a nuevos conocimientos y saberes. Los trabajadores no solo tuvieron que aprender a realizar nuevas tareas sino que además comenzaron a vincular el trabajo con la lucha por el mismo y con el contexto en el que esta lucha se llevaba a

cabo. (Seoane, 2004; Arancibia, Caracciolo Basco y Foti Laxalde, 2003). Las organizaciones tienen dificultades, déficits y saberes necesarios como los de la comercialización y la gestión. Sin embargo, los procesos de formación no pueden asemejarse a las capacitaciones de “emprendedores” que circulan en el mercado justamente por tratarse de configuraciones específicas: La propia gestión tiene un carácter diferente que la de las empresas o emprendimientos de la economía tradicional, ya que se trata de autogestión, cuentan con saberes productivos que los trabajadores portan, con saberes populares que empiezan a ser utilizados y puestos en valor, desarrollan nuevas relaciones sociales y productivas que se diferencian de las tradicionales y distan de los valores hegemónicos. Apelaron entonces no sólo a nuevos saberes, sino también a los viejos, a experiencias previas de sus trayectorias y comenzaron a transitar nuevos procesos de construcción de identidad. Por ello se fue abriendo un espacio original para la discusión de las formas tradicionales de construcción y valoración del conocimiento, de los saberes de los individuos y de su uso productivo en las organizaciones sociales emergentes y en sus procesos de acción. Las experiencias previas, las rutinas cotidianas, la experiencia histórica, la experiencia laboral o sindical pueden explicar parte de las construcciones que realizan, pueden permitir comprender posicionamientos, tipos de repertorios que ponen en juego, y también los lugares que los individuos ocupan en la organización así como algunas estilos y actitudes vinculados a la producción y al trabajo. Del mismo modo la falta de experiencia y de contacto con el trabajo y con la relación salarial, producto de los procesos de desindustrialización y desempleo, permiten comprender otras maneras de posicionarse frente a lógicas laborales y de lucha.

Muchos autores reflexionan sobre las incidencias subjetivas y culturales de la falta de trabajo: Clásicos como Willis (1977) plantean que para los jóvenes desocupados hay transiciones rotas hacia las posibilidades de los roles adultos a partir de la falta de acceso al salario, a diferencia de los adultos a los que los convierte en trabajadores sin trabajo, asalariados sin salario, consumidores sin dinero porque ya están culturalmente formados. En cambio, Bauman, por ejemplo considera que en una vida regida por el principio de flexibilidad y precariedad, las estrategias y los planes de vida sólo pueden ser a corto plazo. Estas consideraciones hablan de construcciones culturales que se desafían en las organizaciones que construyen trabajo por ejemplo con desocupados, o

que son interpeladas en la autogestión, en la solidaridad, en la búsqueda de independencia o de control, en la disciplina de trabajo, etc. de modos diferentes.

La producción, la cultura del trabajo y los modos de resolución de la economía solidaria plantean la necesidad de construir una cultura y hábitos de trabajo entre iguales, que implican responsabilidad, autodisciplina, debates, asambleas, discusiones, posicionamientos, establecimiento de consensos y respeto por los acuerdos, en un contexto que emite otras señales.

Tanto la industria como la pequeña empresa pero también el hospital, la plaza, la comunidad, el tallercito, la comuna, el comedor comunitario plantean la necesidad de pensar en términos de formación general, profundizar el nivel educativo e ir más allá de la formación para el empleo. Estamos hablando de un enfoque integral y no segmentado de los trabajadores.

La valoración de los saberes populares, la posibilidad de apropiación cultural, el valor formativo de la experiencia cotidiana, la construcción de microrresistencias y microlibertades, la revisión y desnaturalización de matrices culturales, la construcción de saberes colectivos puede ser parte entonces de la tarea formativa y educativa que de hecho llevan adelante las organizaciones y Movimientos. La formación para el trabajo en las organizaciones y Movimientos no puede tampoco desvincularse de sus aspectos políticos (del mismo modo que lo educativo en general). Más bien parece ser central asumir y prepararse para superar la cultura individualista y extender la lógica y los valores solidarios para el trabajo conjunto en contextos de necesidad inmediata

Los procesos formativos en el seno de las organizaciones dan cuenta de problemáticas y contenidos puntuales que requieren ser contextualizados en un marco para tornarse comprensibles y operables. De este modo lo puntual se enmarca en un contexto que se analiza y se problematiza desde el punto de vista económico, político y social. En las organizaciones de este tipo la formación está necesariamente alejada del empleo, no siempre separa enseñanza de trabajo, y suele vincular teoría y práctica en una praxis que es al mismo tiempo, educativa, laboral y política.

Se trata entonces de formación para un nuevo concepto de trabajo, de formación como apropiación de recursos para la participación en la gestión de la producción, de formación para la comprensión crítica de los contextos en los que estas nuevas formas

de concebir el trabajo deben operar, y de las contradicciones que estos contextos plantean y que supone un nuevo tipo de sujeto y de trabajador.

La formación para el trabajo puede ser acotada, general, integral, entenderse como formación para el empleo, como especialización para una ocupación, como entrenamiento para un puesto de trabajo, como disciplinamiento más general, servir para formar habilidades y competencias, pero también puede entenderse como el modo de acceder a la comprensión del mundo. De cualquier modo, con mayor o menor transparencia siempre implica formación política. Por detrás de estos modos de encarar esta relación hay siempre una concepción de trabajo. Podríamos pensar que detrás de este modo en que las organizaciones entienden al trabajo y a la formación para el mismo se encuentra una concepción de trabajo.

### **3.4. El Estado como relación social. Locus de la política y de lo político.**

El Estado moderno –que al igual que la escuela surge con el capitalismo - puede definirse como una unidad de dominación que cuenta con medios de poder propios y está delimitado territorialmente. Lo novedoso de esta concentración es que el Estado es público.

Detrás de las diversas concepciones de Estado hay una manera de concebir también la sociedad, el poder político, la relación entre política y economía, valoraciones todas que se ponen en juego en las luchas políticas. Entre otros motivos, por eso nos interesa poner foco en la concepción de Estado que tiene el Movimiento que estudiamos, porque resulta una categoría imprescindible para analizar las prácticas políticas vinculadas a los conflictos con y en el Estado, la vinculación con las políticas públicas y con la educación en particular y la perspectiva de derechos que cruza las dos anteriores. Las concepciones de Estado responden además a las condiciones históricas de su producción.

#### **3.4.1. Concepción de Estado. El Estado y las clases sociales**

Existen básicamente dos grandes paradigmas para posicionarse respecto del Estado capitalista, pero a su vez cada uno de ellos contiene gran cantidad de matices, aportes y debates. Por un lado las conceptualizaciones que afirman y justifican el orden capitalista, y por el otro las que lo impugnan y ven en el Estado un papel importante en su perpetuación, perspectivas estas últimas de carácter crítico.

El Estado es una relación social caracterizada, como ya dijimos por la dominación (O'Donnell, 1979-1985; Thwaites Rey, 2004; Oviña, 2010; Ozlak, 1995.), separa a dominados y dominantes, por lo que no se puede escindir Estado y sociedad ni política de economía. El Estado articula la sociedad como relación social, es mediador y garante de las relaciones de producción.

A diferencia de las concepciones que lo cosifican como conjunto de instituciones burocráticas, o que lo colocan como el espacio de lo nacional contra lo foráneo homogeneizando su interior, el Estado es, para nosotros esa relación que garantiza la relación social capitalista que a su vez le otorga su carácter típico: la asimetría. Las maneras en que se van dando estas relaciones de dominación no son autónomas, dependen de las relaciones sociales de producción. El Estado las garantiza porque tiene por un lado el monopolio de la coacción y por el otro, la obligación de garantizar condiciones de reproducción de los trabajadores. El Estado no es representante de ninguno de ellos sino articulador, garante, de una relación asimétrica en su correlación de fuerzas, en virtud de que lo que articula y garantiza son esas relaciones sociales de producción, que están signadas por la lucha de clases. Justamente por ser garantes de la relación global asegura derechos laborales de los trabajadores, es garante de ambos sujetos. Por eso aparenta neutralidad. Sin embargo no es neutral en la medida que su razón de existencia es reproducir las relaciones de producción en las condiciones de asimetría que caracterizan al capitalismo. Pero esto no implica que el Estado sea instrumento de la clase dominante. Es arena en la que se juega la relación.

En el cumplimiento de su razón de existencia, tiene dos funciones básicas y contradictorias:

- Asegurar las condiciones de reproducción y acumulación del capital a través de la coerción
- Legitimar la dominación por medio de medidas que garanticen el consenso

La tensión entre ambas funciones genera crisis que se resuelven de acuerdo a la dinámica de fuerzas de las clases.

La línea de la combinación entre coerción y consenso es un aporte sustantivo de Gramsci en la medida que le interesa revisar por qué en la relación de dominación, esta se convierte en consenso activo, en hegemonía. En esta búsqueda se corre de la concepción instrumental de Estado (el Estado como instrumento de la clase dominante, como conjunto de aparatos por fuera de la sociedad) y restringida (El Estado como aparato de coerción). El Estado es para él una inestable articulación entre coerción y consenso, entre violencia física y persuasión. Está constituido por “el conjunto de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente justifica y perpetua su dominación y logra obtener el consenso activo de los gobernados” (Gramsci, 1993). El Estado es el lugar donde la clase dominante se constituye como tal.

La inestabilidad de esa combinación se debe, precisamente a que el ejercicio de la hegemonía no tiene que ver con la elaboración, difusión e imposición de un discurso de la burguesía, opuesto a los intereses de las clases subalternas, sino con la consideración y satisfacción de sus intereses y con el establecimiento de ciertos compromisos y equilibrios para garantizar su consenso y lograr así la dirección intelectual y moral. Es preciso entonces que el Estado se haga cargo de algunos intereses de las clases dominadas. Esto es precisamente lo que presenta la apariencia del Estado como patrimonio del pueblo en su conjunto. Pero en realidad el ejercicio de la hegemonía da cuenta del Estado como relación contradictoria en el que los sectores de una sociedad entran en juego asimétricamente, pero que allí están todos, aún en las condiciones de desigualdad que plantea el capitalismo. Y que la hegemonía o el consenso no es de ningún modo gratuito para la burguesía.

El Estado ampliado trabaja el consenso a través de organizaciones sindicales, sociales, políticas y culturales.

Resulta de particular interés para nuestro trabajo el papel que en este sentido juega el derecho, en la medida que articula e integra coacción y consenso imponiendo determinados comportamientos como valores de la sociedad, aún cuando representan intereses de la burguesía y, al mismo tiempo, desarrollan intereses que son producto de conquistas populares.

La hegemonía tiene siempre un correlato material. No es una versión idealista. Esto significa que tendrá que enraizar en dos condiciones: en la posibilidad de que los regímenes de acumulación contemplen a las clases dominadas y a la posibilidad de que la burguesía esté dispuesta a hacer concesiones en el plano económico y político a estas. Así la burguesía pasa de ser clase dominante a ser clase dirigente.

Para Poulantzas (1980) en el Estado se condensan las relaciones de clases, el Estado está atravesado por las contradicciones de clase y estas se expresan de un modo específico en las contradicciones internas de cada una de sus dimensiones<sup>33</sup>: la relación social de dominación; los aparatos que son la materialización de esa relación; las políticas públicas, que representan el dinamismo del Estado y que a través de las acciones y omisiones de su intervención permiten ver los direccionamientos del Estado; (Oszlak, 1995); el régimen político, que es la estructura formal que define la circulación del poder y el gobierno, como espacio de decisión dentro del aparato estatal.

Podemos hablar de contradicciones internas en cada una de estas dimensiones en virtud de que el Estado es condensación de la contradicción, no es monolítico. Por otra parte esta mirada multidimensional permite ejercer una mirada no estática sobre el Estado y considerar el proceso social y las cuestiones que en este proceso la sociedad y el Estado consideran importantes para la reproducción, cuáles son problematizadas y tenidas en cuenta por distintos actores. Estas cuestiones socialmente problematizadas, forman parte de la agenda alrededor de la cual los múltiples actores sociales toman posición. El Estado es una parte más de este proceso y también toma posición generando respuestas a través del entramado de instituciones oficiales. Las políticas públicas son entonces respuestas a las cuestiones socialmente problematizadas, un conjunto de tomas de posición de distintas instancias del aparato estatal que expresan una modalidad de intervención en una cuestión de interés (Thwaites Rey, 2004) e implican un entramado complejo y a veces contradictorio de intereses porque las diversas instancias del Estado cristalizan intereses diversos y como dijimos, no son monolíticas. Siempre están en relación con intereses de actores sociales y su movilización. La relación de dominación, decíamos, se materializa y manifiesta entonces de diversas maneras de acuerdo a las cuestiones problematizadas y omitidas, y a la correlación de fuerzas y complejidad de intereses, de manera dinámica y diversa a través de las instituciones y políticas públicas.

---

<sup>33</sup> Se entiende por dimensiones a los diferentes niveles conceptuales de abstracción : la relación social de dominación, los aparatos del Estado, las políticas públicas, el régimen político, el gobierno. Ver Thwaites Rey M (2000) y Ouviaña (2000)

### 3.4.2. Estado, regulación y política

Hay una paradoja interesante en relación con el papel que juega el Estado para las clases sociales y el posicionamiento de las mismas ante él: Las expresiones políticas de las clases populares suelen ser estatistas, defender al Estado, sus instituciones y a lo público. A la inversa, las clases dominantes, se resisten al Estado y a su intervención, cuando el papel del Estado, precisamente es salvaguardar y reproducir la relación capitalista.

La paradoja encuentra alguna explicación en dos sentidos: Por un lado la tradición estatista de los sectores populares se asienta en la presencia activa del Estado en lo que se conoce como Estado benefactor<sup>34</sup> (Castel, 1995-1997; Coriat, 1992) que garantizó derechos y los fortaleció en términos individuales y como clase. Por el otro, el rechazo de las clases dominantes se asienta precisamente en que el Estado no es su representante y garante directo sino que es el garante de la relación, por lo que su intervención se percibe como límite a la libertad de explotación y competencia.

En el mismo sentido y recuperando el énfasis en el Estado como relación social contradictorio y como locus para que esta relación se dispute en su contradicción y conflicto, parece también de interés tener en cuenta que las formas en que se materializa la relación de poder en los aparatos está cruzada por las luchas sociales y que las mismas políticas e instituciones que los sectores populares defienden, disputan y consideran logros populares, pueden volverse en su contra, legitimando el capitalismo. El Estado en esa materialidad también protege a los trabajadores, como producto de las luchas, al tiempo que reprime. Es precisamente la contradicción lo que los sectores populares tienen que recuperar para luchar en contra de y en el Estado.

La manera en que se estructura un modo de acumulación y que se estructuran las clases repercute en las características concretas que asume un régimen político en cada Estado, y en las prácticas políticas concretas.

---

<sup>34</sup> El Estado benefactor se corresponde con la organización taylorfordista, preponderante durante cuarenta años, aproximadamente, que logró un aumento inédito de la productividad y del consumo a partir de la producción en serie y de la consecuente y necesaria economía de tiempo.

En América Latina este proceso de estructuración de clases fue particular porque los Estados tuvieron que hacerse cargo del desarrollo capitalista en sociedades agrarias, dependientes del capital extranjero, y hacerse cargo de la construcción de una identidad colectiva (Ouviña, 2002) Era necesario integrar política, social y culturalmente la heterogeneidad y diversidad que se desprendía de la yuxtaposición de relaciones de producción. Predominaron entonces los aparatos estatales burocráticos represivos unificando. El reconocimiento de soberanías nacionales fue antes externo que interno. Dussel (2012) afirma que las guerras de independencia de comienzos del siglo XIX (1808-1825) constituyen el pasaje de la dependencia española a la dependencia inglesa, de todos modos europea, ahora organizada en un pacto colonial industrial. Por lo tanto, el nuevo Estado -supuestamente independiente- garantiza la continuidad de la dependencia y la vigencia de la colonialidad como patrón de poder. Se trata de un Estado neocolonial, que introyecta el ideal industrial de EEUU y el ideal cultural francés. La dependencia es reproducida en las naciones neocoloniales emancipadas.

El Estado en Argentina fue al mismo tiempo creador y resultado de un desarrollo capitalista particular, dependiente, con una burguesía agraria que se tornará oligarquía dirigente y que tendrá que esperar hasta entrado el siglo XX para comenzar a desarrollar industria y pasar de un Estado oligárquico a un Estado considerado como “populista” porque comienza a intervenir en la dinámica económica conciliando desarrollo capitalista con justicia social (Ouviña, 2002). El Estado autoritario de los setenta sobreviene como respuesta de las clases dominantes al dinamismo de los sectores populares, sentando las bases, a través de la exclusión, el disciplinamiento y el terror por parte del Estado y el exterminio para instaurar el nuevo modelo de acumulación flexible o neoliberal, dando cuenta, una vez más, de sus vinculaciones con la economía<sup>35</sup>.

Los Estados se reestructuran y aparentemente pierden su capacidad regulatoria. La acumulación de la producción flexible requiere desde el punto de vista político un

---

<sup>35</sup> Siguiendo a Dalila Andrade Oliveira (2000) esta respuesta se estructura en la transición del modo de acumulación fordista como régimen de acumulación y como modo de regulación - al modo de acumulación flexible. Se trata de restablecer nuevas condiciones generales de producción, más sociales que técnicas, para garantizar la continuidad de la producción y la acumulación capitalista. Se trata, más bien, de un nuevo estadio de desarrollo del propio capital que desarrolla versiones más excluyentes, más eficaces de explotación, apelando a los viejos dogmas liberales, al mercado como eje y organizador de la vida social, a su liberalización y a la privatización. Joao Bernardo (1991) considera este cambio en los procesos de organización como respuesta que el capital ensaya a la resistencia que los trabajadores ejercieron a ese modelo de extracción de plusvalía, de manera de recuperar la hegemonía del capital y recomponer los niveles de productividad.

Estado mínimo, respecto de la norma y la reglamentación, que permita la flexibilidad en el marco de una fuerte regulación. Para ello los Estados Nacionales tienen que desreglamentar el funcionamiento económico. Pero siguen siendo quienes regulan la desreglamentación. La desreglamentación genera a su vez procesos de privatización, terciarización y flexibilización. Pero no se trata de la eliminación de los Estados sino de la redefinición de su papel, su autoridad, su jerarquía en el ejercicio de la soberanía. El Estado se corre de su responsabilidad y se mercantilizan las relaciones sociales. Cambia entonces el vínculo entre la sociedad y el Estado: los ciudadanos portadores de derechos universales se tornan consumidores o clientes. La desigualdad y la exclusión se profundizan y los sectores populares pasan a formar parte de los enormes sectores excluidos de los derechos. Pero en este panorama el Estado sigue siendo articulador social.

Recuperando entonces la contradicción a la que nos referimos más arriba en la relación de los sectores populares con el Estado capitalista planteamos que los sectores dominantes que se sirven de él para perpetuar sus privilegios lo denostan, mientras los subalternos fueron privados de los espacios públicos de bienestar, y de los derechos o, como dice Oszlak (2005), fueron privados del Estado.

En este proceso los sectores populares crean nuevas formas de organización y supervivencia<sup>36</sup> y establecen con el Estado vínculos en los que le demandan esos espacios perdidos, pero amplían la noción de lo político y más allá de lo estatal (Ouviaña, 2002, Zibechi, 2005). De todos modos, existen posiciones diferentes respecto de la lucha política y el Estado (tal como lo desarrollamos en el apartado sobre Movimientos Sociales de este marco teórico conceptual) (Thwaites Rey, 2004; Negri, 2001, 2002; Holloway, 2002).

Las reglas de juego vuelven a cambiar estos vínculos en la última década pero aquí también juegan un importante papel los sectores populares y una evidente relación compleja y contradictoria entre la estructura económica concentrada y neoliberal, las regulaciones y reglamentaciones del Estado que en términos económicos y políticos intentan recuperar algunos de los espacios otrora conquistados por los sectores populares y otras conquistas nuevas en términos de derechos civiles por ejemplo. Reflejan las contradicciones del Estado como tal conteniendo a las contradicciones sociales, el gobierno como instancia del Estado, las políticas públicas, etc.

---

<sup>36</sup> Que se trabajan en este desarrollo de categorías.

*“La lucha política es el campo de la construcción de un orden deseado, de sus principios, reglas, orientaciones y actores. El Estado fue el principal referente de esta pugna política y es todavía un referente importante en la lucha por la construcción de las principales variables del orden social, en cada plataforma y práctica que se reclama defensora de intereses sociales o populares. De una u otra manera, todas las prácticas de participación y las experiencias políticas populares y democráticas interpelan al Estado. Bien porque el Estado ofrece oportunidades de participación a ciudadanos y comunidades; o porque sectores populares logran convenios con el Estado sobre asuntos de interés mutuo; o porque la lucha por el reconocimiento y la promoción de intereses se vuelca sobre las instituciones y programas estatales para coparlos; o porque la gestión comunitaria (cuando alcanza altos grados de empoderamiento social) adquiere una connotación cuasiestatal, es decir, de regulación y provisión de servicios sociales a las comunidades”.* (Restreppo, 2003:13)

Esta frase de Restreppo (2003) da cuenta de la centralidad del Estado para pensar en las luchas populares en el capitalismo, aún cuando para diferenciar aquellas instancias de la lucha política de los sectores populares más vinculadas al Estado y aquellas instancias más vinculadas a la cotidianeidad, nosotros definamos considerar a las primeras como la Política y a las segundas como lo político. Ambos planos son parte de la política concebida como referencia de los asuntos comunes, de la forma de organización de la vida común.

### **3.5. La perspectiva descolonial como ángulo de mirada**

Aún cuando hayamos desarrollado estas tres categorías – las de Movimientos sociales, Trabajo y Estado- nos resulta necesario plantear otra construcción que fuimos haciendo durante el desarrollo de la investigación a partir de los datos de la empiria. En este caso se trata de un ángulo de mirada, de un modo de concebir, mirar y analizar parte de las prácticas y discursos que fuimos encontrando.

Se trata de la que denominamos Perspectiva descolonial como posicionamiento que desarticula un patrón de poder instalado desde la modernidad, el capitalismo y la conquista, y se resiste a los procesos de colonización que perduran en términos políticos y culturales a partir de operatorias diversas entre las que encontramos al eurocentrismo.

El *eurocentrismo*, constituye a todas las culturas no europeas como no civilizadas y en el mejor de los casos como “periferia” mientras que hace de sí misma una “universalidad-mundialidad”. La “cara negada” de la modernidad se expresa en “... *el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular*” (Dussel, 2004). En la misma línea Quijano (2000), afirma que la actual globalización representa “*la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial*”, centrado en la idea-concepto de raza. Los procesos de independencia del siglo XIX, acotados a lo político, institucional y jurídico, no tocaron el nudo de las matrices de pensamiento colonial, lo que Quijano denomina la “colonialidad del poder” y Lander “la colonialidad del saber”, como uno de los modos más profundos que asume la colonialidad del poder<sup>37</sup>. Lander (2000) identifica dos dimensiones naturalizadoras de los saberes modernos que es preciso deconstruir: Las separaciones o particiones del mundo de lo real y la articulación de los saberes modernos con el poder y las relaciones coloniales.

La primera implica un largo proceso de separaciones que van de la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre razón y mundo (Descartes) colocando a los seres humano en relación de exterioridad instrumental con el mundo y en posibilidad de generar conocimiento “objetivo y universal”, pasando por sucesivas separaciones dentro del campo de la cultura: el conocimiento, la moral, la ley, lo artístico, hasta la articulación de estos espacios específicos con el supuesto de universalidad de la experiencia europea (excluyente). El resultado es la constitución colonial de los saberes, organizados jerárquicamente o excluidos. Se erige así una gran narrativa universal en la que Europa es centro geográfico y temporal. El derecho sigue la misma lógica: “hay un derecho universal que niega la especificidad o cualquier derecho diferente al liberal. “*La historia es universal en cuanto realización del espíritu universal. Pero de este espíritu universal no participan Iguualmente todos los pueblos*” (Lander, 2000). Se trata de un

---

<sup>37</sup> Para algunos de los autores que participan del Movimiento decolonial (Walsh, 2012; Restrepo, 2010) estas constituyen áreas o ejes de la decolonialidad: 1) la decolonialidad del poder, como sistema de clasificación social basada en la noción-concepto de raza que establece una jerárquica racial y sexual, la formación y distribución de identidades sociales; 2) la decolonialidad del saber, que posiciona al eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, descartando la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos; y 3) la decolonialidad del ser, que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización.

universalismo eurocéntrico, excluyente, en donde América, “los pueblos bárbaros”, carecen de soberanía y autonomía.

Esto último es precisamente lo que constituye la segunda dimensión de la naturalización del saber moderno: el supuesto de la existencia de un metarrelato universal que lleva a todos los pueblos de lo primitivo y tradicional a lo moderno, definido por la sociedad industrial liberal, como expresión más avanzada del proceso histórico, que señala el único futuro posible de todas las culturas.

Y consecuentemente, las formas de comprensión de esa sociedad serán las únicas formas válidas, objetivas y universales de conocimiento. Categorías, conceptos perspectivas disciplinares (separación) definirán el deber ser de todos los pueblos. Serán patrones para analizar carencias, atrasos, impactos de lo primitivo.

Se trata de una construcción eurocéntrica que organiza el tiempo y el espacio a partir de la experiencia propia europea como patrón de referencia superior y universal, y por lo tanto de un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula a todos los pueblos a la lógica colonial e imperial de organización del mundo.

Esta será la forma de ser “normal” de la sociedad, del hombre en contraposición a las formas “carentes, arcaicas, primitivas, inferiores, imposibilitadas, premodernas” de los pueblos diferentes. La salida del atraso constituye la civilización, la modernización y la aniquilación.

Este patrón civilizatorio permitió ocultar, negar, subordinar o extirpar cualquier experiencia cultural diferente, negándoseles la posibilidad de lógica propia y negando la posibilidad de la existencia de otro distinto. Permitted desconocer las búsquedas de formas alternativas de conocer desarrolladas en América Latina y algunas de sus ideas centrales como por ejemplo una concepción de comunidad, o la idea de participación y de saber popular, producto de otras formas de concebir las relaciones sociales.

Para Quijano la actual globalización representa la culminación de ese proceso de instauración de un nuevo patrón de poder mundial que comenzó con la constitución de América y del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado, con eje en el concepto de raza. Apela a la necesidad de deconstruir esa hegemonía. Para él los Movimientos indígenas representan el origen de la población del continente, la materialización del concepto de raza, de procesos de negación, invisibilización o genocidio. Tienen por eso mismo, la potencialidad que describe Quijano para la lucha por superar un patrón de

poder colonial basado en ese concepto de raza y en el capital. En este mismo sentido, representan culturas diversas, valores colectivos y comunitarios y un respeto por la tierra que los pone en condiciones de revertir también sus procesos de cuidado.

Estos conceptos dan lugar o son cuerpo de lo que un grupo de intelectuales latinoamericanos y caribeños articulan como el pensamiento o la inflexión decolonial, trabajando sobre el pensamiento exclusivamente latinoamericano conformando *“una colectividad de argumentación alrededor de un conjunto de problematizaciones de la modernidad y particularmente sobre el significado de dicha experiencia en la perspectiva de quienes la han vivido desde una condición subalterna”* (Restrepo y Rojas, 2010: 61). Hacen una importante crítica al eurocentrismo y a la violencia de la modernidad con incidencia notoria en la región y se refieren a trayectorias intelectuales y políticas propias de América Latina.

Las lecturas poscoloniales, en cambio, se concentran con diferente intensidad en los procesos de resignificación de las categorías coloniales. Se enfocan en la disputa de lo que se podría llamar los modos de significación social pero comprenden que en ellos la cultura es inescindible de los procesos de la economía política (De Oto, 2010). La relación entre capitalismo y cultura es una clave analítica central. A diferencia de los pensadores anteriores no constituyen una comunidad de pensamiento. Las posturas poscoloniales tienen otro lugar de enunciación, ya que a diferencia de la inflexión decolonial que se preocupa por la colonialidad, a partir de la historia latinoamericana y del Caribe desde el S. XVI al XIX en el contexto de la primera modernidad, las posturas poscoloniales lo hacen por el colonialismo a partir de las experiencias de colonización de Asia y África características del siglo XVIII al XX. Otra de las diferencias es que las posturas poscoloniales no descartan ni la cultura ni los aportes del pensamiento europeo que acompañe la posibilidad de superar el pensamiento colonizador y contribuyan a los procesos de liberación. Restrepo y Rojas (2010) y Mignolo (2007) inclusive ubican su genealogía en el postestructuralismo francés: La teoría postcolonial expresa conceptualmente otro tipo de experiencias como la situación postcolonial de la India, la subyugación de ‘lo oriental’ y la actual colonización Palestina, alimentados por una línea intelectual donde figuran fuertemente Foucault, Gramsci, Derrida y Lacan.

Nos parece de interés, articular estas líneas de pensamiento para enriquecer las perspectivas y en ese sentido superar lo que nos parece una dicotomía que corre el riesgo de perder de vista aportes sustanciales para el análisis del poder y para trabajar

desde una perspectiva que sea efectivamente liberadora y descolonizadora. “*Se puede correr el riesgo de caer en un desfase teórico y político al descartar de un tajo a autores, categorías, racionalidades y artefactos europeos y modernos* (Restrepo y Rojas, 2010: 220).... *A nuestra manera de ver, el reto de la decolonialidad implica ir más allá de este marco de pensamiento*” (Restrepo y Rojas, 2010: 222) . Por lo que preferimos aún dando cuenta de la controversia entre lo que se plantea como poscolonial y lo que se plantea como decolonial, plantear la posibilidad descolonizadora, en nuestro caso desde la mirada de una pedagogía que se nos presenta como práctica descolonial, y que para ello tiene que poder ser mirada desde los aportes de la inflexión decolonial, desde los aportes de autores como Gramsci, desde aportes poscoloniales y desde los autores que construyeron la historia de las ideas pedagógicas en Latinoamérica. Lo descolonial entonces se enriquece en lo que consideramos que coadyuva y enriquece la teoría y la práctica críticas.

La historia de Latinoamérica fue y va dando lugar a través del tiempo a sus propios pensadores, que miran nuestra problemática y plantean la necesidad de generar procesos de liberación y emancipación y despliegan “*propuestas pedagógicas con fundamentos y posicionamiento teóricos y metodológicos, en abierta resistencia a los impuestos desde los centros coloniales y neocoloniales*” (Llomovatte y Cappellacci, 2013), voces críticas que ven en la educación tanto un medio de dominio como una posibilidad de emancipación y liberación. Estas voces y pensadores se caracterizan por inscribirse en concepciones políticas e inscribir a la educación en ellas, rescatando el componente utópico de lo pedagógico (Guelman, Cappellacci, Juarros, Tarrio, 2011).

Algunas de estas voces son por ejemplo las de Simón Rodríguez, que ya entre fines del S XVIII y comienzos del XX advierte sobre la imposición de matrices sociales y educativas europeas y propone una educación igualitaria, priorizando a los pueblos originarios, (Llomovatte, Cappellacci, 2013); o las de José Martí que plantea la necesidad de una educación para niños y niñas, para todas las razas y credos sobre la base de la historia americana.

O ya a comienzos del S XX las voces de Julio Mella<sup>38</sup>, José Mariátegui<sup>39</sup>, Anibal Ponce<sup>40</sup>, fundadores de la visión latinoamericana del marxismo (Llomovatte y

---

<sup>38</sup> Mella es un revolucionario cubano, co - fundador del [Partido Comunista de Cuba](#) y de la [Federación Estudiantil Universitaria](#), entre numerosas organizaciones. Fue un líder estudiantil

Cappellacci, 2013) y a mediados de siglo las propuestas de la pedagogía de la liberación de Freire, de Illich<sup>41</sup>; y las miradas que profundizaron, acompañaron y aportaron fundamentos para los planteos educativos desde otros campos: la filosofía de la liberación particularmente desde Dussel, (también Salazar Bondy, Cerutti Guldberg, Roig, Kush); la teoría de la dependencia (Cardozo, Faletto, Nassif); la sociología de la liberación (Fals Borda); la teología de la liberación (Leonardo Boff, Elder Cámara) en el siglo XX. Todos estos desarrollos y aportes propios se nutren en las condiciones históricas de Latinoamérica como la Revolución Cubana (1959), así como en los aportes de las teorías previas y contemporáneas emergentes de sus respectivos momentos de desarrollo y elaboración (Fernandez Moujan, 2013, Llomovatte y Cappellacci, 2013).

Dussel (2000) aporta el concepto de trans-modernidad para pensar en un proyecto que no busque ser premoderno en términos de afirmación del pasado, ni anti-moderno a la manera de los grupos conservadores, ni posmoderno como negación de la modernidad o de toda razón. Un proyecto trans-moderno es un proyecto de liberación, de racionalidad ampliada, donde la razón del Otro tiene lugar. Así para él habría dos *“paradigmas contradictorios: el de la mera "Modernidad" eurocéntrica, y el de la Modernidad subsumida desde un horizonte mundial”* (Dussel, 2000: 153) que incluye a la "Modernidad/Alteridad" mundial a la que él llama *Trans-Modernidad*. Nos interesa particularmente esta perspectiva de la trans-modernidad porque alude a dos aspectos de lo que denominamos mirada descolonial, importantes para esta tesis:

---

importante que integra una militancia reformista universitaria con sus ideales socialistas. (Llomovatte, Cappellacci, 2013)

<sup>39</sup> Mariátegui es peruano, parte de la tradición marxista europea pero se al psicoanálisis, al surrealismo y al problema indígena. Pero fundamentalmente representa una mirada abierta y original del marxismo dado que adapta este encuadre teórico para analizar y entender a América Latina. (Llomovatte, Cappellacci, 2013). Fue fundador del Partido Socialista peruano. Mariátegui dice que “La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior. La república no se diferencia en este terreno del Virreinato”, en uno de sus 7 ensayos de la realidad peruana: El Proceso de Instrucción Pública. Este trabajo es según Atilio Borón el primer gran trabajo de investigación y teorización producido en el interior de la tradición marxista en América Latina, escrito en 1920. (Mariátegui, 2009)

<sup>40</sup> Aníbal Ponce fue uno de los tantos intelectuales marxistas latinoamericanos, argentino en este caso, que analizó la realidad de su tiempo mediante las rigurosas herramientas metodológicas provistas por el marxismo. La búsqueda de la consolidación de un humanismo socialista fue otro de los puntos más importantes de su trabajo

<sup>41</sup> Se interesó por el papel de la educación en todos sus niveles y modalidades, incluyendo la terciaria y universitaria. Entre sus obras destacamos *Educación y lucha de clases*, serie de conferencias dictadas en 1934 en el Colegio Libre de Segunda Enseñanza, creado por él.

La primera se refiere al rescate, recuperación y valoración de aspectos culturales, productivos, identidades negadas y ocultadas, aunque latentes, vinculados al pasado y a la historia indígena de los campesinos santiagueños. Pero desde una valoración no esencialista, que aún cuando nos permita situarnos en el cuestionamiento del proyecto moderno, busca articular ese rescate con las mejores tradiciones de la modernidad, en una perspectiva crítica enmarcada en el derecho y en el Estado, con reconocimiento de la búsqueda de una sociedad superadora de la modernidad capitalista.

La segunda se refiere específicamente al papel de los saberes y para su desarrollo apelamos a Boaventura de Sousa Santos (2009) que plantea la necesidad de construir una “Ecología de saberes”, es decir, la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que en este diálogo, no sólo se enriquecen los saberes sino además se crean bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias. Hasta ahora ha predominado la forma occidental de entender el mundo, de comprenderlo y dominarlo erigiendo a la racionalidad científica como el criterio de demarcación entre lo que es válido como conocimiento y lo que no lo es

En el desarrollo de su “Sociología de las ausencias (2006, 2009) denuncia el desperdicio de la experiencia social por parte de la ciencia occidental y cuestiona precisamente al conocimiento legitimado en y por la Universidad. Si esta busca colaborar en la radicalización de las democracias deberá radicalizar la democratización del saber. No hay para Santos, justicia social global sin justicia cognitiva global o sea, sin justicia entre los conocimientos. Para ello es preciso democratizar el proceso de producción de conocimiento dentro de la sociedad y que la ciencia se conecte con otros saberes distintos al saber legitimado, tomando los saberes populares. Este nuevo conocimiento tiene que ser producido de otra forma, mucho más horizontal, mucho más autónoma, mucho más compartida. Los Movimientos Sociales, los pueblos originarios, las organizaciones de mujeres campesinas, etc. poseen saberes que es preciso que la universidad pueda articular y sintetizar., y nosotros agregamos “legitimar”, colaborando así, en esa síntesis, con el proceso necesario de descolonización del saber del que habla, entre otros Quijano (2000). El proceso de descolonización consiste en retomar nuestra procedencia, nuestras marcas negadas (Argumedo, 1996), en contraposición a la mirada eurocéntrica impuesta, culminar el proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder

mundial (Quijano, 2000), centrado en la idea-concepto de raza y deconstruir esa hegemonía. Sólo de este modo será posible arribar a una genuina democracia social global en la que exista reconocimiento de la multiplicidad de de prácticas y experiencias sociales del mundo. La resistencia política [...] necesita [...] como postulado, la resistencia epistemológica” (Santos, 2009: 179). La colonialidad política exige desprenderse del colonialismo intelectual.

#### **4. EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO – VÍA CAMPESINA**

El objeto de este capítulo es presentar al Movimiento Social del que nos ocupamos, el MOCASE-VC.

Para ello nos basamos en fuentes documentales del propio Movimiento, de las organizaciones a las que adhiere, en las producciones bibliográficas que ha hecho el propio Movimiento a través del grupo de “Memoria” que reconstruyen la historia del Movimiento, en publicaciones del Movimiento Nacional Campesino Indígena al que adhieren, y en conferencias, disertaciones y actividades que hemos compartido con miembros del Movimiento. Tomamos también los trabajos que han hecho otros investigadores acerca del MOCASE-VC (Michi, 2010; Dominguez, 2009, 2012; Agosto, Cafardo y Calí, 2004; Alfaro, 2000; Barbetta, 2009; Durand, 2005 y 2006). y que lo han abordado como Movimiento político y social. El material que presentamos en este capítulo sitúa a los lectores en el ámbito en el que desarrollamos la investigación.

Sin embargo, la particularidad que planteamos en este capítulo es que esta presentación es desarrollada desde una lógica que presenta al MOCASE-VC, desde el planteo general que hacemos acerca de los Movimientos Sociales característicos de fines del siglo XX y comienzos del XXI: Reconocemos en ellos tanto las novedades como también las continuidades, no sólo con los viejos Movimientos, sino con los antecedentes históricos que fueron generando un proceso que dio lugar a la constitución de estos Movimientos, y en este caso, que dieron lugar y gestaron al propio Movimiento Campesino de Santiago del estero-Vía campesina..

Por eso el primer acercamiento lo hacemos a partir del establecimiento de rupturas que miran lo novedoso y de continuidades que intentan recuperar los antecedentes del proceso histórico, en torno a tres ejes que nos parecen centrales para situar una perspectiva desde la que queremos mirar a este Movimiento:

- La identidad campesino-indígena
- Los modelos productivos-extractivos:
- Las luchas campesinas por la tierra

Una vez planteadas estas líneas que son de construcción histórica del Movimiento, nos centramos alrededor de tres aspectos que nos resultan centrales para el desarrollo de la tesis y constituyen otra particularidad de este capítulo, ya que se organizan en función de los planteos que hacemos con posterioridad en los siguientes capítulos. Estos ejes son los siguientes:

- El Movimiento: En él se plantean sus principios y su sentido, de manera general.
- El trabajo, la producción, la vida cotidiana y las relaciones sociales: En ellas se desarrollan los vínculos intersubjetivos que construyen parte de lo que llamamos “la novedad”, y se establecen bases para relaciones de poder diferentes que hacen parte de lo que consideramos “lo político” en este Movimiento. En el trabajo y la producción se articulan también lo viejo y lo nuevo, lo político y lo económico. El trabajo es un eje para el planteo de esta tesis, ya que es la formación en torno a él lo que nos preocupa.
- La lucha por el territorio y la comunidad: Es un eje de la constitución e identidad de este Movimiento y organiza las formas de lucha. Forman parte también de lo político y de lo que vamos a denominar la política y trabajaremos especialmente en nuestro último capítulo.

El MOCASE - VC (Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía campesina) es un Movimiento campesino, que se organiza para defender la tierra ante la embestida del modelo de los agronegocios (blogspot MOCASE-VC: <http://mocase-vc.blogspot.com.ar/search?updated-min=2009>; MNCI 2011) al tiempo que construye una organización social colectiva y horizontal, que desarrolla emprendimientos productivos, espacios de formación y pelea por la construcción de una nueva sociedad bajo las premisas de la reforma agraria integral y la soberanía alimentaria<sup>42</sup> (MOCASE-VC, 2004; Vía Campesina 2009<sup>a</sup>, entrevista a miembro del área de formación, 2009).

Se encuadra a nivel Nacional en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), a nivel Latinoamericano en la Coordinadora Latinoamericana de organizaciones campesinas (CLOC) y a nivel Internacional en la Vía campesina (VC) (MNCI, <http://mnci.org.ar/organizaciones/mocase-vc/>).

---

<sup>42</sup> Desarrollaremos esta apretada síntesis a lo largo de este capítulo.

Nace en 1990 en Santiago del Estero, una provincia argentina caracterizada por tener importante cantidad de población rural<sup>43</sup>, una situación de dependencia productiva y de pobreza, con poca experiencia propia de organización, con un fuerte avance de las empresas agropecuarias y una historia política caracterizada por haber estado gobernada y hegemonizada, entre 1949 y 2004, por un gobierno con fuertes rasgos caudillistas y feudales (con algunas interrupciones que no alejaron en ese lapso a ese gobierno del poder) (Michi, 2010; Schnyder, 2011)

#### **4.1. Continuidades y rupturas en la historia del Movimiento**

La historia que precede al origen del MOCASE-VC, deriva y da cuenta de algunas de las características y posicionamientos de este Movimiento y muestra las continuidades y rupturas con esa misma historia, a la que nos referíamos en el apartado anterior:

##### **4.1.1. La identidad indígena como identidad campesino-indígena**

Según se desprende del trabajo de Durand, (2005) y Dargoltz, (1985), la actual provincia de Santiago del Estero fue habitada por diversos pueblos indígenas: jurí, lules, diaguitas, sanavirones, wichí, por lo que gran parte de la población rural de la provincia es descendiente de estos pueblos originarios. Según el censo del 2010, en 4041 viviendas de un total de 242.427 viviendas de la provincia, una o más personas se autorreconocen como descendientes, porque tienen algún antepasado, o se consideran pertenecientes a algún pueblo indígena u originario, porque se declaran como tales. Por eso conservan rasgos de organización comunitaria y familiar y una concepción de la tierra, vinculada no sólo al suelo sino a aquello que nos da la vida y a la cual se vuelve después. Según Sala *“El suelo no sólo como fragmento del planeta Tierra sino como símbolo de la totalidad cosmológica, dada como don a cada uno para que la cuide y se cuide”* (Sala, 2005:59). Esta concepción se recupera en los relatos de los campesinos de hoy y se corresponde con su lugar, con su territorio, su lengua, sus costumbres.

---

<sup>43</sup> No se disponen datos de ruralidad del censo 2010. Los datos de ruralidad disponibles corresponden al 2004 y fueron elaborados por CGECSE/SsCA/MECYT a partir del censo 2001 del INDEC y SIEMPRO/EPH/INDEC: el 33,9% de la población es población rural. Este índice es el más alto del país.

En el Movimiento están presentes cuatro de los seis pueblos indígenas que hoy se reconocen en la provincia: Lule-Vilelas, Vilelas, Sanavirones y Guaycurú

*“Soy de la central de Pinto y soy descendiente de indígenas sanavirones ... Fueron indígenas del sur de Santiago”* (estudiante de la escuela de agroecología)

Así se presentó uno de los estudiantes en la entrevista que le tomamos.

Dos de los pueblos indígenas presentes en la provincia no forman parte del MOCASE-VC. En el caso de los diaguitas, que formaron parte de la organización y se fueron, no lo hicieron como pueblo sino como parte de una central (Atamisqui), que pasó a formar parte de otra organización. Este relato comienza a plantear la concepción acerca de “lo indígena“, que existe en el Movimiento:

Se puede analizar la valoración y recuperación de este aspecto de la identidad de los campesinos por la que trabaja el MOCASE- VC

*“Cuando yo era chica mis abuelos me criaban a mí, yo era hija soltera, y mis abuelos eran quichuistas, y mi abuelo murió de 99 años y era quichuista, y yo cuando era chica no sabía hablar castellano (...) ellos dicen que defendían una lengua indígena, de indios, pero lo que no recuerdo qué clase de indios eran (...). Ya te he dicho que la compañera Cristina sabe hablar en quichua y los padres de Pocholo también, son todos quichuistas, y estamos haciendo el trámite para ver si conseguimos la personería jurídica, para que así podamos más fácil defender nuestros derechos, y defender el territorio, que no nos alambren y alambren nosotros, y a vivir todos juntos, unidos y territorialmente defendiendo a todos los territorios...”* (Beata. En MOCASE-VC, 2010: 29)

El MOCASE-VC busca recuperar este origen que forma parte de una identidad escondida, trunca, negada, pero vigente, de modos solapados que aparecen en saberes, formas de sentir, de hablar, de comunicarse y también de organizar espacios colectivos. Lo indígena, como antecedente constitutivo de este Movimiento fue rescatado por el trabajo del MOCASE-VC, de ámbitos escondidos en los que sobrevivía. Se trata de una continuidad compleja, porque allí está vigente, pero negado o ignorado: instalado en costumbres, en saberes, en formas de comunicación, pero no reconocido en identidades, en la memoria relatada y en la historia. La lengua, las costumbres colectivas, la

concepción de la tierra, estaban allí, más o menos latentes, sostenidas por los sujetos, aún cuando no conocieran el origen de estas prácticas y formas de sentir o el origen de la propia identidad.

*“Pasa en muchas zonas acá en Santiago que todavía hay pequeños, niños y niñas que en su casa hablan en quichua, que eso para nosotros es una valoración muy grande porque a través de todo lo que es la educación se ha negado producirlo. Es bueno porque vemos que no se ha perdido, y que hay muchas personas que tienen esos saberes, no sólo en la lengua sino también en sus costumbres, en su forma de ser como personas y como pueblo, digamos. Y así ¿no?,”.* (Egresado de la Escuela, entrevista 2º encuentro del MNCI con académicos, 2012)

*“Hay muchos saberes ocultos en nuestros viejos del monte. Ellos no transmiten todo lo que saben, hasta ahí nomás transmiten sus saberes, hasta ahí nomás cuentan todo lo que saben, porque toda su vida han sido subestimados, que no saben, que son ignorantes, ...mi abuelo por ejemplo sabía como tenía que curar naturalmente a un animal, observaba mucho a la naturaleza, los árboles, los animales, su comportamiento. Yo era chica y curiosa y le preguntaba: Abuelo quien te ha enseñado eso, y él me decía que era un secreto... Tenemos muchos compañeros indígenas que no saben leer, nunca fueron a la escuela, pero si tienen el conocimiento y la lectura de lo que pasa en su rancho, (...) de lo que pasa en los animales y lo que pasa en la naturaleza. En el campo hay mucho tiempo, se pasan horas, meses, años observando, estudiando, el ruido de un árbol, el silencio, mirando la luna (...) todo el comportamiento de la naturaleza, y eso es algo que nosotros queremos rescatar (...)”* (Testimonio de Neguy. Panel sobre saberes. 2º Encuentro del MNCI con Académicos, 2012)

La tarea del MOCASE-VC rescata esos saberes, rescata el valor de lo colectivo encarnado en la reorganización comunitaria de la cotidianeidad rural, y lo hace en los espacios colectivos de trabajo, de reflexión y de lucha, en torno de la identidad campesina, y a partir de la afirmación de identidades indígenas. (Dominguez, 2012). La noción de comunidad remite para el Movimiento a los pueblos originarios.

En este sentido el MOCASE-VC hace un trabajo de descolonización a través del rescate y reconocimiento de esas identidades campesino-indígenas. Se desarrollará este punto en el capítulo siguiente a partir de la tarea pedagógica del MOCASE-VC.

Para ello se apoya en y se vale del trabajo que viene desarrollando el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Participó activamente del Programa Nacional de Relevamiento de los Pueblos Indígenas y celebra la realización del relevamiento territorial de comunidades indígenas en la provincia de Santiago del Estero en el marco de la Ley 26.160, que ordena el relevamiento de la ocupación indígena en todo el mapa: *“El Gobierno de la Provincia de Santiago del Estero firmaría Convenio con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas para la realización del Relevamiento Técnico, Jurídico y Catastral de comunidades indígenas de los pueblos Tonokoté, Lule Vilela, Vilela, Guaycurú, Sanavirón y Diaguita Cacano<sup>44</sup>”*, puede leerse en una entrada al blogspot del MOCASE-VC de 2011.

Sin embargo, esta tarea y la pertenencia al Movimiento Nacional Campesino Indígena, no los constituye en un Movimiento indigenista. El MOCASE-VC es un Movimiento campesino, que tiene por historia y por pertenencia de sus integrantes composición indígena. Pero su organización, que rescata y reconstruye la identidad indígena, no busca una estructuración por pueblo originario sino a través de las regiones geográficas de la provincia.

*“Esto de los pueblos surge un poco a partir del INAI. Si no, uno se reconoce como pueblo indígena, pero los nombres no, incluso aparecieron mucho las diferencias. Eso de “hasta acá los tonocotés, hasta acá los diaguitas” aparece a partir del estudio antropológico sobre qué pueblo puede llegar a ser la comunidad que está en ese lugar. Antes de eso los compañeros reconocían sus costumbres como pueblo indígena, la lengua..., pero no te decían: yo soy del pueblo tal”* (Entrevista colectiva a miembros del área de formación).

---

<sup>44</sup> (<http://mocase-vc.blogspot.com.ar/2011/07/relevamiento-de-comunidades-indigenas.html>). La 1º etapa de dicho relevamiento fue presentada en la provincia en noviembre de 2013. Se realizaron según el Observatorio de los derechos de los Pueblos Indígenas y Campesinos, de la FACSO, UNICEN, los relevamientos Técnicos Jurídicos y Catastrales de las 49 Comunidades Indígenas, más de 2500 familias de la Provincia, las cuales 22 de ellas corresponden al pueblo Tonokoté, 13 al pueblo Diaguita Cacano y 14 de los pueblos Vilelas, Lule Vilela, pueblo Sanavirón y Guaycurú nucleados en MOCASE VIA campesina.

El MOCASE-VC reconoce en la política indígena del Gobierno Nacional la posibilidad de ejercicio de un derecho de los campesinos en relación con el rescate y reconstrucción de identidades propias perdidas.

Reconoce también en esa política una herramienta que tiene una complejidad. Por un lado permite esa reconstrucción y es estratégica en la medida en que otorga recursos, dota de personería jurídica a las comunidades, y en ese proceso les permite apropiarse de la organización y gestión de los recursos, de los aspectos burocráticos, etc.

Pero por otro lado, esa posibilidad coloca un nivel de complejidad al interior del Movimiento porque no todas sus comunidades son originarias y por lo tanto no reciben los mismos recursos por parte del Estado. Algunos aspectos materiales, simbólicos y políticos se ponen en tensión entonces a partir de la agenda del INAI. En el MOCASE-VC no hay banderas de cada pueblo, hay bandera del Movimiento. Los pueblos indígenas forman parte del MOCASE-VC, no están aparte, debaten, deciden y se organizan como MOCASE-VC y no por pueblos indígenas. Las discusiones y decisiones respecto del INAI se toman entonces en los Secretariados e instancias del Movimiento.

La identidad para el Movimiento es un todo: campesino-indígena, no una u otra. En la provincia de Santiago del Estero, la configuración parece ser esa. Hay diferentes pueblos indígenas con historias que se unifican en lo campesino y que se mezclan en ese proceso con otras características de la composición de la población provincial, como la migraciones de otras comunidades (por ejemplo la sirio-libanesa) o con las migraciones internas como la de los hacheros, articuladas todas en lo campesino.etc. El Movimiento no busca profundizar las diferencias, y menos en su seno, en el que la organización tiene otra lógica.

#### **4.1.2. Los modelos productivos-extractivos:**

Durante la colonia, la actual provincia de Santiago del Estero, como parte del noroeste, gozó de un importante desarrollo en virtud de la vinculación con las minas de Potosí y con el Virreinato del Alto Perú. Pero este desarrollo fue perdiéndose a causa del cambio de patrón productivo a partir del siglo XIX. Se vendieron y desforestaron extensiones de

monte santiagueño originando la propiedad latifundista en la provincia para la explotación forestal extractiva sobre los bosques, en tanto los pueblos originarios que habitaban el territorio fueron objeto de exterminio y negación en función de la consolidación del Estado Nacional y de un patrón económico (Dargoltz, 1985, 1997). El modelo liberal, el papel que adoptó el puerto de Buenos Aires ante el libre comercio, la reducción de la población por la participación en las guerras por la independencia, convirtieron a Santiago del Estero en territorio para la explotación forestal a manos de la oligarquía terrateniente porteña, de manera de producir y aportar la madera necesaria para el desarrollo de los ferrocarriles y del propio campo<sup>45</sup>. Se configura en los obrajes forestales, un modelo de explotación semifeudal, en la que los hacheros cobraban en especies o vales. Una vez extinguido el quebracho colorado las empresas levantan las instalaciones en las que habían trabajado más de cinco mil hacheros hasta mediados del siglo XX. Pero el proceso, además del tendal de santiagueños sin trabajo y de pueblos dinamitados dejó a partir de la privatización de tierras fiscales y de saqueos de tierras (ya que las reservas forestales estaban en tierras fiscales) enormes latifundios<sup>46</sup>, un bosque devastado (Alfaro, 2000; Dargoltz, 2003, Agosto, Cafardo y Calí, 2004)

Mientras tanto, no en Santiago del Estero en particular, pero si en Argentina, hubo un importante desarrollo de la resistencia y la lucha campesina: El despojo de las tierras a los pueblos originarios y su concentración, con el correlato de marginación de las poblaciones rurales, no ha ocurrido en nuestro país sin conflictos, aún cuando muchos de ellos concluyeron en genocidios y desarticulaciones políticas en estas poblaciones. Una serie de acciones de organización y de lucha en la provincia de Chaco fueron dejando experiencia organizativa, que confluyó en la conformación de las Juntas de defensa de la producción y de la tierra. Algunas de estas experiencias, fueron dejando una marca en Santiago, sobre todo las más cercanas geográficamente. (Dargoltz, 1985, 1997, 2003; Duran, 2006)

En Santiago del Estero en 1947 se crea la federación Obrera Santiagueña de la Industria forestal (FOSIF). (Agosto, Cafardo y Calí, 2004)

---

<sup>45</sup> Santiago del Estero es un importante proveedor de maderas duras del quebracho colorado, que se usaron para el trazado ferroviario y para los postes destinados a alambrar. La explotación forestal intensiva desde comienzos del siglo XX hasta la década del 40 fueron los núcleos de la producción santiagueña. (Agosto P, Cafardo A. y Calí, MJ, 2004)

<sup>46</sup> Las mismas autoras dan cuenta de que entre 1898 y 1903 se remataron en Santiago del estero cuatro millones de hectáreas de tierras fiscales a precios irrisorios. (Agosto P, Cafardo A. y Calí, MJ, *ibid*)

La iglesia católica en 1948 conforma grupos de evangelización en el ámbito rural que constituyen el antecedente de lo que serán en 1970 las Ligas Agrarias. Los grupos de jóvenes evangelizadores en contacto con la realidad de los grupos campesinos y al calor del momento histórico, se van alejando de las posturas evangelizadoras y reformistas tendientes a mejorar las condiciones de vida de la población desde posturas asistencialistas, para acercarse al análisis de las causas de la situación del campesinado, que contemplan la propiedad de la tierra, los monopolios, etc. Se constituyen así las Ligas Agrarias en la provincia de Chaco (Duran, 2006). Se organizan desde núcleos de base de campesinos y por familias. Llevaron a cabo acciones pedagógicas de formación de líderes y de promoción de cooperativas en las comunidades. Las Ligas Agrarias desarrollan un funcionamiento con núcleos de base por localidad, a partir de las familias y estructuran la toma de decisiones de abajo hacia arriba. Los rasgos de la organización y los conflictos precedentes pueden encontrarse hoy en la praxis organizativa que caracteriza al MOCASE-VC: la organización desde las bases, la preocupación pedagógica y los esfuerzos formativos parecen tener un correlato con aquellas experiencias históricas.

Mientras tanto, la sucesión de gobiernos desarrollistas y el ciclo de golpes militares que comienza a mediados de los sesenta, profundizan y expanden el modelo de colonización enmarcado en las políticas de la Alianza para el Progreso que impulsaba Washington en Latinoamérica, dando un lugar privilegiado al capital extranjero y las multinacionales. En Santiago del Estero toman cuerpo como actor los grandes productores agropecuarios (con una fuerte influencia sobre el sector debido a la alta concentración de la propiedad de la tierra) (Barbetta, 2005)

La ecuación que en este relato histórico se viene perfilando entre propiedad latifundista y actividad extractivista, parece marcar también los rasgos actuales de la problemática del campo Santiagueño (Dargoltz, 1985, 1997, 2003). Los rasgos de la explotación feudal de los trabajadores forestales, también marcan líneas de continuidad. Y otras líneas de continuidad son las que aporta la experiencia de organización

El Mocase-VC nace en 1990, en el contexto en que el modelo extractivista se profundiza a la luz del corrimiento de la frontera agropecuaria ante el avance sojero. Argentina es sede del despliegue del agronegocio que reedita la exclusión del modelo agroexportador, a partir del cultivo de la soja transgénica. Este modelo reorienta la producción, la tecnología agropecuaria y produce contaminación ambiental por las

fumigaciones, pérdida de biodiversidad y consecuencias ambientales por desmontes, pérdida de los *saberes* e “*invisibilización de otras territorialidades pre-existentes*, como las campesinas de pueblos originarios, de agricultores familiares, etc.” (Domínguez, 2009). Para De Dios (2012) la velocidad con que se expande la soja está asociada a su mayor rentabilidad frente a otras producciones agrícolas, gracias al avance tecnológico, que ha abaratado sus costos. El paquete tecnológico, consiste en el uso intensivo de maquinaria para la siembra directa y el desarrollo de semillas transgénicas junto con los pesticidas elaborados para trabajar estos granos como el pesticida glifosato, que permite fumigar amplias zonas de cultivo eliminando la mayoría de las plagas

Ante la continuidad y profundización del latifundio y del modelo extractivo el Movimiento Campesino de Santiago del Estero recupera y hace resurgir las luchas por la tierra. Sin embargo el MOCASE-VC, además de la lucha por la tierra, renueva el impulso de la identidad campesina y tracciona la lucha y la organización de comunidades rurales de otras provincias hasta llegar a la constitución de un Movimiento de carácter Nacional (MNCI: Movimiento Nacional Campesino Indígena), encuadrado a su vez en organizaciones continentales e internacionales. (Agencia Paco Urondo, 2012; entrevista a integrantes del MNCI)

En este proceso ponen sobre la mesa el derecho a la tierra, combinando la normativa jurídica vigente, con la revalorización de la herencia ancestral. (Dominguez, 2009). La lucha por la tierra asume hoy nuevas dimensiones ya que pone en evidencia la crisis planetaria que constituye una amenaza para la especie. El MOCASE-VC expresa esta denuncia en la aspiración territorial y elabora en conjunto con las organizaciones de las que participa una metodología de trabajo agrícola basada en la agroecología que protege los bienes naturales, un proyecto productivo anclado en el ideal de la soberanía alimentaria, colocando como temas de discusión la problemática del derecho a la tierra pero también la problemática ecológica, ambiental, alimentaria, es decir, la cuestión de la soberanía.

*“Nosotros y Nosotras, luchamos y construimos un modelo de producción agroecológica, donde campesinos y agricultores familiares son los pilares en el camino hacia la Soberanía Alimentaria y popular. Donde la tecnología y la agroindustria local se ponen en función de desarrollo de la vida y economía de nuestro pueblo, cuidando la naturaleza y la salud de todas y todos.”* (MOCASE-VC, blogspot)

Este Movimiento da cuenta y participa de lo que plantea Quijano alrededor de los Movimientos campesinos e indígenas de Latinoamérica: Para autores como Aníbal Quijano (2000a) el campesinado en América Latina tiende a organizarse como sector específico y se manifiesta en Movimientos político-sociales disputando por reformas vinculadas a sus intereses o por el poder global de la sociedad. Si bien para él las movilizaciones campesinas no son un fenómeno nuevo en Latinoamérica, sobre todo en aquellos países donde la población indígena forma la capa más numerosa del campesinado, considera que las revueltas anteriores fueron esporádicas, efímeras: En cambio, en los últimos veinte años la movilización campesina comenzó a cohesionarse y organizarse desarrollando Movimientos campesinos generalizados<sup>47</sup>, a través de diversas formas organizativas de centralización: federaciones, etc. En el caso del MOCASE-VC este proceso tal como lo planteábamos recién se vincula con la organización del Movimiento Nacional, y con el encuadramiento en la organización continental y mundial.

*“La Vía Campesina, un Movimiento que reúne a millones de campesinos y productores de todo el mundo declara que es tiempo de cambiar de forma radical el modelo industrial de producir, transformar, comerciar y consumir alimento y productos agrícolas. Creemos que la agricultura sostenible a pequeña escala y el consumo local de alimentos va a invertir la devastación actual y sustentar a millones de familias campesinas. La agricultura también puede contribuir a enfriar la tierra usando prácticas agrícolas que reduzcan las emisiones de CO2 y el uso de energía por los campesinos.”* (Revista Falta Menos N° 4, MNCI. La sustentabilidad de la producción campesina indígena, 2012:23)

Quijano identifica el proceso que atraviesa el campesinado de algunos de los países latinoamericanos como un proceso de “clasificación” del campesinado, esto es, su diferenciación y organización como clase social entre las demás. Para Quijano, lo que le da carácter de clase a un sector social no es su posición respecto de los medios de producción sino la *“capacidad de percibirse como grupo sometido a una situación*

---

<sup>47</sup> Para Quijano se pueden establecer tres fases principales en el proceso de desarrollo de los movimientos campesinos: 1. La agitación y la dependencia urbana (movilizaciones campesinas tradicionales), 2. La generalización y autonomización de lo urbano (extensión de la participación de la población campesina) y finalmente la que señalamos en nuestro texto: La coordinación y la centralización de las organiza (Quijano, 2000<sup>o</sup>).

*común y, por lo tanto, con una comunidad de intereses sociales”.* (Quijano, 2000 a: 177)

La posición de clase de los Movimientos campesinos será retomada en el capítulo 8 en el análisis que efectuamos acerca de la formación política de los campesinos en el MOCASE-VC, ligada precisamente al trabajo y a los modelos productivos.

Lo que parece acá de interés es destacar que en este proceso los Movimientos campesinos pueden pasar a ser, si coincidimos con Quijano, parte de los grupos más dinámicos de la sociedad.

*“Desde la Vía campesina, y el MNCI que es parte de la misma, sostenemos que la soberanía alimentaria es fundamental para proporcionar medios de subsistencia a millones de personas y proteger la vida en la tierra.*

*Esto porque creemos, como actores sociales organizados que estamos desarrollando modelos de producción, comercio y consumo basados en la justicia, la solidaridad y en comunidades fortalecidas. Ninguna solución tecnológica va a resolver el desastre medioambiental y social.”* (Revista Falta Menos N° 4, MNCI. La sustentabilidad de la producción campesina indígena, 2012: 23)

Los principios de soberanía alimentaria, de reforma agraria integral, de derecho a la tierra aparecen como puntales desde los que se disputa frente al modelo extractivo. Por otra parte, el problema de la tierra, tanto en lo que respecta a su tenencia, como en lo que concierne a su uso irracional, es para varios estudiosos el problema más grave de la Argentina (Giarraca, 2009, Mattini 2005). Por esto el MOCASE recupera, renueva y resignifica la lucha por la tierra y potencia lo que Quijano consideraría la lucha y posibilidad de transformación.

#### **4.1.3. Las luchas campesinas por la tierra:**

La problemática de la tierra tiene en Santiago del Estero la complejidad que le agrega la organización política del Estado provincial durante la segunda mitad del Siglo XX caracterizada por su modalidad feudal, clientelar y autoritaria que perpetúa aún su impronta.

En 1949, asume la gobernación de la provincia Carlos Juárez. A partir de allí en la gobernación provincial, se sucedieron los representantes de las dictaduras militares y los períodos del Juarismo, hasta el año 2004 en que la provincia es intervenida por el gobierno Nacional.

El Juarismo se caracterizó por el clientelismo<sup>48</sup> como forma de cooptación, el uso de mecanismos sociales de control, la corrupción y la represión, el autoritarismo o el terror. (Agosto, Cafardo y Calí, 2004). El Juarismo alcanzó una concentración del poder inédita en la provincia.

Para tomar dimensión de sus características vale la pena citar un testimonio de un campesino que levanta el libro del MOCASE-VC, Memorias de los orígenes de la Central Campesina de Pinto:

*“Antes de esos años los pueblos han estado callados y quien mandaba en el lugar era el puntero político del tata Juárez, era una cosa imposible de decir que nos íbamos a reunir a hablar en contra del juarismo porque el juarismo era todo, el juarismo era la escuela, el juarismo eran los clubes, era la policía, los jueces, todos los organismos eran el juarismo”* (Roque, MOCASE-VC, 2011: 57)

Algunos de estos rasgos quedaron instalados y se perpetúan en la justicia, la policía y las instituciones actuales. El Juarismo y sus características lograron sobrevivir al Santiagueñazo, proceso de rebelión popular de 1993, y lo hicieron hasta el 2004.

El MOCASE-VC cumplió un rol importante en el desplazamiento de Juárez del gobierno. Es precisamente en el contexto político del Juarismo, que en los 60 comienza el desplazamiento de los campesinos de sus tierras a partir de los primeros desalojos de las mismas, aislada y silenciosamente (Alfaro, 1996; Estévez, 2004 y Barbeta, 2009). Los supuestos “propietarios” ocuparon y echaron a los campesinos, ostentando apócrifos títulos de propiedad y lo hacían judicialmente o por la fuerza, en algunos casos desplazando a los campesinos de sus tierras y en otros intentando “arreglar” con ellos la posibilidad de quedarse. Se profundiza allí también el proceso de desmonte o de destrucción del bosque para usar la tierra en la producción de cultivos de otros climas, suelos y zonas geográficas. Las tierras santiagueñas son baratas y por ello se tornaron

---

<sup>48</sup> Retirada la empresa “La Forestal” de la provincia y habiendo dejado a la misma devastada, gran parte de la población dependía del empleo público.

atractivas para el capital del agro. La modalidad de usurpación, desalojo, represión, de connivencia con el poder judicial que esto implica, de saqueo y devastación del monte que implica, se extienden en el tiempo y se profundizan con el modelo de los agronegocios vigente. El Juarismo fue desplazado del gobierno. Sin embargo en Santiago del Estero quedó su marca en el tipo de funcionamiento estatal y suele decirse que su aparato no ha sido desmontado y sobrevivió la intervención federal de 2004 que lo desplazó (Barbetta, 2009, Dargoltz, 1997, Agosto, Cafardo y Cali 2004).

En el marco de este Estado provincial y de las políticas económicas y de tierras que se fueron llevando a cabo, se produjeron algunos hechos de resistencia vinculados a la lucha por la tierra, que pueden considerarse antecedentes importantes del MOCASE y que lo van constituyendo como parte de las continuidades que buscamos señalar:

- Durante 1963, se producen en la localidad de Suncho Pozo los primeros desalojos de tierras, los que continúan en los años siguientes. Las familias campesinas inician formas de defensa de los territorios por la vía judicial - entre otras- , ya que también hay situaciones de defensa directa ante la destrucción de sus ranchos. El juicio se extiende por una década y luego de varias formas de resistencia e intervención de los poderes políticos se les otorgan nuevos predios para que se trasladen (Agosto Cafardo y Cali, 2004; Dargoltz, 2003, Barbetta, 2009).
- Pinto, 1973. Los desalojos y desplazamientos de tierras por parte de supuestos propietarios datan en Pinto de la década del 70. En el libro sobre la memoria de la central campesina de Pinto (del MOCASE-VC), los campesinos relatan los intentos de desalojo, el papel protagónico y cómplice del poder judicial, que dejaba a las familias en calidad de ocupantes y encarcelaba a los campesinos por usurpadores. Sin embargo, las catorce familias involucradas se organizaron y defendieron sus tierras, resistieron y evitaron desalojos<sup>49</sup>.

*“Si si, un tipo, Rodolfo Acosta, ese ya no vive. Venía cada tanto para sacarnos. Peleábamos, teníamos que andar todo por Santiago, Tribunales, Buenos aires, para poder quedarse, salvar esto. Y así era, tanto que hemos luchado y nos hemos podido quedar, y hasta ahora vivo. Antes he andado mucho... andar todo por Santiago hasta Buenos aires... El tipo venía para*

---

<sup>49</sup> MOCASE Vía Campesina. Memorias de los orígenes de la Central Campesina de Pinto. . Santiago del Estero. 2010.

*sacar a todos los vecinos de aquí. Hemos tenido que luchar y luchar. No ha podido sacarnos, no ha podido. Y si nos sacaba de que iba a vivir. No ha podido sacarnos, nos hemos quedado unos cuantos vecinos... Donde yo he hecho mensurar han quedado dos pobladores. Pero andar, andar, hay que andar. Yo he sufrido de andar, para poder quedar, si no, no íbamos a quedar nadie. El tipo ya no vive, falleció”.* (Pocholo, MOCASE-VC, 2011: 34)

- Los Juríes, 1980. Este episodio de resistencia, que reunió en la defensa de sus tierras a 400 familias, es un antecedente directo del MOCASE en el que este comienza de hecho a tener un nivel de funcionamiento. Las familias campesinas involucradas se rodean de ONGs y organismos de derechos humanos, se organizan por lote, logran evitar desalojos, y constituyen una cooperativa agropecuaria que trasciende ya los objetivos defensivos y plasma el trabajo colectivo. Es decir, generaron organización para la defensa de la tierra, crearon emprendimientos para mejorar las condiciones de vida, apelaron a la vinculación con organizaciones de la sociedad civil y con el Estado. Esta experiencia derivó en la constitución del MOCASE. Numerosos estudiosos analizan estos actos de rebelión a (Durand, 2006; Dargoltz, 1997; Barbetta y Lapegna, 2005; Alfaro, 2000, Dominguez 2009, Michi, 2010,), algunos de ellos a partir del relato que realizan los mismos protagonistas que después fueron y son parte del MOCASE-VC. Este episodio parece poner fin a la etapa de exclusión silenciosa de los 70 y primeros 80 que se puede comprender en el contexto de la dictadura militar frente a la incipiente democracia que, de todos modos, en el caso de Santiago del Estero no parecía tener mayores diferencias con la dictadura. La reactivación de la resistencia pone sobre el tapete la denuncia de despojo y desposesión en forma de desalojo. Para Dominguez (2009) comienza una etapa donde estos desalojos se desnaturalizan y comienzan a plantearse los aspectos jurídicos y del derecho sobre la tierra. Es importante el papel que técnicos de diversas ONGs. y la iglesia, interactuando con los campesinos<sup>50</sup>, juegan en este episodio de resistencia, poniendo en disposición aspectos

---

<sup>50</sup> Dominguez (2009) relata que “el sacerdote católico de Los Juríes colaboró aportando información para que los campesinos contaran con elementos legales para defender sus derechos. Esta apropiación jurídica fue recubierta con el discurso religioso de que la tierra es de Dios, quien se la entrega a los campesinos, que son quienes la trabajan con el sudor de su frente”

jurídicos tales como el código civil, la ley veinteañal, etc. Los crecientes niveles de organización y movilización, así como los aspectos colectivos y productivos que exceden lo defensivo, van a derivar en el nacimiento del MOCASE.

Toda esta experiencia histórica va nutriendo la conformación del MOCASE y también gran parte de sus características organizativas que constituyen opciones de construcción política. Barbetta y Lapegna, (2005) vinculan este origen también a la emergencia del discurso del *derecho*, y a la recuperación del sentido de comunidad.

El proceso de desalojos y el conflicto por la tierra fue tornándose más violento, virulento y menos aislado a medida que fue avanzando el aumento de la producción de soja, que en Santiago del Estero creció de 70.000 a 837.617 has. entre 1989 y 2003/4 (De Dios, 2006).

El MOCASE se funda en este marco y sobre la base de la experiencia de los Jurés. A lo largo de su propia historia deja ver las huellas que lo fueron nutriendo en los antecedentes enumerados: su composición, los aprendizajes de las luchas de la región, la experiencia de resistencia, las formas de construcción organizativas, comunitarias y colectivas, la concepción de democracia que se desprende de esas prácticas organizativas, las experiencias de formación. Todo este bagaje que se va construyendo en las organizaciones previas y que se distancia de la experiencia y las prácticas de tipo tradicional partidarias y sindicales, se reflejan en la organización, el funcionamiento, la acción y las declaraciones de un Movimiento que desde el origen se propone construir otras formas de trabajo político.

#### **4.2. Los principios, el trabajo, la lucha y el poder en el cotidiano de la organización social**

Principios, sentido e identidad, relaciones cotidianas y formas de organización, formas y objeto de las luchas, producción y relaciones sociales de trabajo y finalmente relación con el Estado y las políticas estatales vigentes nos permiten hacer una presentación y caracterización desde los ejes que elegimos y consideramos significativos para nuestro análisis.

#### 4.2.1. El Movimiento

Desde su fundación y hasta fines de la década del 90 el MOCASE va delineando dos campos de acción: la lucha por la tierra y por las condiciones de vida. En tanto se va desarrollando y profundizando en el país y en la provincia, el modelo de los agronegocios.

El modelo de los agronegocios consiste en la expansión de los monocultivos como parte de los grandes negocios de la globalización, particularmente de la expansión sojera como modo de trabajar a "gran escala" por parte del negocio de empresas trasnacionales y grupos locales. Precisamente

*“el avance más fuerte de los monocultivos se produjo en la década del 90, cuando el entonces Secretario de Agricultura de Carlos Menem, Felipe Solá, autorizó la siembra de semillas transgénicas y el uso intensivo de agrotóxicos ... sin tener en cuenta cuáles eran los efectos de esos plaguicidas sobre la salud. Y así, de un día para el otro, tuvimos el privilegio de ser los argentinos los segundos en el mundo en aprobar el uso de los agrotóxicos y el resto del paquete tecnológico.*

*Este sistema de siembra directa de la soja RR-herbicida glifosato, destruye 4 de cada 5 puestos de trabajo existentes” (MNCI, Rev. Falta Menos N° 1, 2010:13)*

Giarraca (2009) relata los dos mecanismos por los que las empresas corren la frontera del agro en este proceso: En la medida que el precio internacional de la soja aumenta, a los empresarios e inversores sojeros no les bastaba concentrar tierra en la llanura pampeana, y con la ayuda de algunos estudios agronómicos y financieros de la zona norte del país, comenzaron una sistemática búsqueda de tierras en esta región. El primer mecanismo es entonces que los productores de alimentos se vuelcan a la soja. El segundo fue avanzar hacia las yungas o montes y hacia territorios ocupados por campesinos y comunidades indígenas. Santiago del Estero, una de las provincias más ruralizadas del país, se convierte en el blanco de los inversores, se arrasan yungas y poblaciones que ocupan tierra con una forma de propiedad reconocida por el Código Civil de comienzos de siglo XX: la propiedad veinteñal.

Es precisamente este el momento en que el MOCASE se desarrolla ante la embestida de este modelo.

Para la Vía Campesina, el modelo de los agronegocios es responsable de la destrucción del equilibrio de los ecosistemas con la imposición generalizada de la agricultura química (con uso masivo de pesticidas y fertilizantes procedentes del petróleo), con la quema de bosques para plantaciones de monocultivos y destruyendo las tierras pantanosas y la Biodiversidad (Vía Campesina, 2009). Para el MOCASE-VC

*“El agronegocio dominado por grandes empresas transnacionales y grupos locales, controlando las tecnologías logró la expansión de los monocultivos y los transgénicos, por sobre la diversidad productiva de los cultivos campesinos indígenas, llevando a la destrucción de montes, bosques y yungas, que garantizan una provisión variada, suficiente y accesible de alimentos para el consumo popular en los pueblos y ciudades.”* (mocase-VC, blogspot, 21 de agosto 2010)

En sus primeros años de desarrollo el Movimiento va delineando también formas y estrategias de trabajo y de lucha que buscan y logran generar conciencia del derecho a la tierra de los campesinos y defender este derecho a través de formas organizativas que priorizan a las bases y sus formas de participación y representación. En el contexto de profundización de las políticas neoliberales en el país y por lo tanto de remate de las actividades económicas regionales, el MOCASE crece en su trabajo organizativo y político desarrollando, al tiempo, acciones de resistencia a los desalojos y la represión. Mientras el trabajo del MOCASE se multiplica en los parajes, se gesta una ruptura de la organización: la crisis del MOCASE no puede separarse de su potencia y despliegue (Dominguez 2009). Se trata de la discusión acerca de las estrategias y de la estructura interna lo que los lleva a una división, dando lugar al MOCASE-Vía Campesina (MOCASE-VC). La discusión y el posicionamiento acerca de la estructura no es un mero planteo formal: el tipo de organización y sus relaciones internas de poder y de participación ponen en acto el verdadero contenido político de una organización o Movimiento, dándole materialidad a los objetivos, a las intenciones y a los discursos acerca de la sociedad que se busca construir.

En el MOCASE-VC, lo que constituía en los primeros años de la organización la defensa de la tierra, se profundiza en la lucha por la defensa del territorio, que amplía

además la propia concepción de territorio; la lucha por las condiciones de vida se profundiza en la construcción cotidiana de las propias condiciones de vida, tanto en las relaciones sociales que establecen en el funcionamiento interno, como en el establecimiento de proyectos productivos, que implican la participación de todos los campesinos en los espacios de autogestión del Movimiento. Pero además el Movimiento se posiciona como actor político provincial, nacional, encuadrado en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) e internacional con su alineamiento en la Coordinadora Latinoamericana de organizaciones del campo (CLOC) a nivel latinoamericano y en la Vía campesina (VC) a nivel internacional (MNCI, Rev. Falta menos N°3).

Actualmente el MOCASE-Vía Campesina funciona como una trama o red autogestionada de comunidades campesinas, como el ámbito de un campesinado en movilización y discusión. El MOCASE-VC se constituye en asamblea, busca funcionar por consenso, horizontalmente, con secretarías y con dirección colectiva.

Se orientan por dos Principios, construidos en el marco de la Vía Campesina, que articulan aspectos productivos, culturales y políticos y se necesitan entre sí: la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral.

Según el MNCI-VC *“La Soberanía Alimentaria es el derecho que tiene cada Estado y pueblo a definir su modo de producción de alimentos de acuerdo a objetivos de desarrollo, dando prioridad a la producción alimentaria, las economías y mercados locales y nacionales y fortaleciendo a los campesinos y a la agricultura comunitaria”* (MNCi, 2009, Actividades en Argentina por la soberanía alimentaria). Para la CLOC (2001, Declaración Final del Foro Mundial sobre Soberanía Alimentaria) es *“la vía para erradicar el hambre y la malnutrición respetando las culturas propias y la diversidad de los modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión de los espacios rurales”*.

La soberanía alimentaria significa para el MOCASE-VC, producción de alimentos sanos con las propias manos de los campesinos, de modo directo, posibilitando vivir y trabajar la tierra de manera comunitaria para los mercados locales, para los pueblos y por decisión de los propios pueblos (Ángel Strapazzoni, 2010, 1° Congreso MNCI). La calidad de los alimentos, las formas de producirlos no pueden ser impuestos por el sistema por motivos económicos, culturales y ambientales, dicen. Pero por otra parte, la

destrucción de los sistemas alimentarios de los pueblos campesinos a través de la fumigación, la tala, la matanza de animales, es una metodología habitual de expulsión de los campesinos de sus tierras. Un pueblo que no es soberano sobre su producción de alimentos y sobre su alimentación deja de ser soberano en el resto de los temas. Profundizar el vínculo con la sociedad y con otras organizaciones se torna necesario en la medida que la soberanía alimentaria implica respetar, proteger y conservar pautas culturales de consumo, alimentación y producción que protegen la salud, la vida y además, en este caso el monte como ámbito de producción. Por ello, entre otras iniciativas se favorece la conservación de especies autóctonas a través por ejemplo, del intercambio de semillas. Por otra parte la producción campesina enfría el planeta. (MOCASE VC, 2004)

La soberanía alimentaria fue propuesta hace 16 años por la Vía Campesina como camino político para transformar la sociedad desde los campesinos

La reforma agraria que se propone el MOCASE-VC excede la mera distribución de tierra. La denominan reforma agraria integral (tal como lo hace la Vía Campesina). No se trata de cuadricular la tierra y repartirla sino del reconocimiento del territorio, que no implica prioritariamente propiedades privadas individuales por familia, sino más bien la característica de la propiedad colectiva y comunitaria, democratizando la distribución de la tierra, el control de los medios de producción y recuperando nuevamente las características culturales de los campesinos y de los pueblos originarios. De igual modo, la reforma agraria integral implica la garantía del acceso a la salud, a la educación, a la comunicación (Conclusiones de talleres de la Jornada de discusión sobre Reforma Agraria, 1º Congreso MNCI, 2009), “sobre la base de un acceso equitativo a los bienes naturales y el desarrollo rural para el bienestar de todos/as” (Vía Campesina, 2011).

Uno de los aspectos más llamativos del concepto, al vincularlo con la soberanía alimentaria, es que lo encaran como solución a los problemas de la pobreza, tanto del campo como de la ciudad. La reforma agraria dicen, tendría que realizarse en conjunto con una reforma urbana de hábitos de comercialización y consumo, por lo que implica una fuerte disputa cultural.

Para la Vía campesina la reforma agraria es una de las condiciones necesarias para resolver el problema de la subsistencia de las personas y del planeta en la medida que promueve la producción de alimentos como principal uso de la tierra para la

alimentación de los pueblos y no es tomada como mercancía. La reforma agraria integral, que no es simplemente distribución, se basa en la soberanía alimentaria, en la soberanía sobre el territorio y en la dignidad de los pueblos -sostienen- y garantiza el acceso a los recursos naturales y a la producción. Incorpora una cosmovisión entre el espacio, el territorio, el agua y la biodiversidad. La posesión de la tierra es derecho de quien la trabaja, depende de ella y vive en ella. La aplicación de la reforma agraria implica el desarrollo humano, la generación de empleo, la producción campesina de alimentos y por lo tanto ayuda al retorno de los campesinos a su tierra y regula la migración a la ciudad. La reforma agraria que propone la Vía Campesina y que el MOCASE-VC sostiene plantea el principio de la propiedad social, valorando las culturas y las autonomías de las comunidades, así como sus formas de concebir y preservar los bienes naturales que no son mercancías; democratiza la estructura agraria transformando las relaciones de poder y la concentración agraria, modificando entonces el modelo agroexportador. La reforma agraria parte de la distribución de la tierra pero no puede estar escindida de otras políticas públicas que garanticen la soberanía alimentaria, de manera de que sea verdaderamente integral y comprometa soluciones para toda la sociedad y no sólo para la perspectiva campesina.

Dos testimonios de campesinos que son parte del libro Memorias de los orígenes de la central campesina de Quimilí dan cuenta de la concepción que hay detrás del principio de la reforma agraria integral:

*“Los grandes terratenientes no sé si la han comprado o no la han comprado a la tierra. La tierra no se vende, dice la historia. Porque la tierra, digamos, es una herencia que nuestro señor Jesucristo dejó para nosotros. Para todo viviente, cristianos, animales y todo el que camina sobre la tierra. La tierra nos cría y nos come. Nos criamos sobre la tierra andando, porque nos da mantención la tierra. Sembramos y si la tierra no nos da nada, no vamos a tener nada. Entonces la tierra nos cría y cuando nos morimos nos come. Entonces la tierra es de nosotros, la tierra no se vende. La tierra es de nosotros, pero desgraciadamente, ellos, las grandes empresas o los grandes terratenientes hacen lo que quieren. Estaban haciendo, hasta ahora. No sé si van a seguir. No creo que sigan. Por eso es que nosotros estamos peleando por la tierra. Es lo que decía antes, que no le estamos pidiendo al gobierno*

*que nos dé nada. Estamos pidiendo lo que es de nosotros. No estamos pidiendo que compre y nos dé.”* (Raimundo, MOCASE-VC, 2012a: 28)

En el testimonio de Raimundo, si bien no se habla del reparto de la tierra, se plantean dos aspectos que son clave para la reforma agraria integral: El derecho de los campesinos a la tierra que les pertenece y la pertenencia colectiva de la tierra por parte de sus habitantes, por un lado, y por el otro la concepción de la tierra como el lugar que da la vida y alberga en la muerte, que permite desarrollarse y reproducirse y que en este sentido no es objeto de extracción de riqueza para la acumulación, no es un recurso, sino un ámbito al que hay que cuidar porque es el ámbito en el que podemos vivir como especie.

*“En esa época, yo creo que el eje central ya se veía, la problemática de la tierra ¿no. Porque varios departamentos de la provincia ya venían. Los Juríes, ya en el año 85 tenían conflictos con la tierra, un poco más atrás, pero no nosotros no estamos ajenos a ellos porque nuestros abuelos también han sido desalojados. Pero en esa época, para esta zona, no había organizaciones. Entonces capaz en todo ese tiempo no veamos lo de la tierra, pero después fuimos viendo que hay un montón de componentes de la vida ¿no?, que no es sólo la tierra sino, como decía mi tía, hay un montón de cosas: la salud, la educación, el futuro que no esperaba de nuestros hijos“*  
(Mundito, MOCASE-VC, 2012a: 56)

En este concepto de reforma agraria integral se puede ver la incidencia de la lucha por los derechos y la igualdad de oportunidades. Se puede vislumbrar la concepción de un sujeto campesino que trabaja la tierra con otros, que comparte la tierra con otros, de acuerdo a sus parámetros culturales de producción y consumo. Puede vislumbrarse también que la tierra no es considerada como un recurso económico sino un bien a cuidar, con sentido social y cultural, por sobre el económico.

Ya en el Documento “Derecho a la soberanía alimentaria. Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero 2004-2007” del 2004, el MOCASE-VC recuperaba, articulaba y sintetizaba sus principios y se proponía explícitamente *“consolidar la construcción de escenarios públicos donde se da la batalla por las visiones del mundo e integración a organizaciones internacionales que luchan por la Reforma Agraria, la Soberanía Alimentaria, el desarrollo sustentable y la dignidad e*

*independencia de los pueblos, grupos, razas, etnias y géneros continuando una construcción diversa al neoliberalismo en la práctica cotidiana” – a lo cual caracterizaban como el corazón del proyecto -, instalando esta perspectiva en la agenda pública y resaltando la necesidad de darle “continuidad a una construcción nacional que acentúe el MERCOSUR de los pueblos y la batalla contracultural a la pretensión hegemónica del ALCA”.*

Este documento (que en rigor es un proyecto a desarrollarse en el período 2004-2007, presentado a organizaciones de la CEE en la búsqueda de financiamiento) coincide con una etapa en la que el campesinado organizado en la lucha por el territorio se consolida en varias provincias y nace el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). El MOCASE-VC a través de su práctica política, de las alianzas que fue estableciendo y de su práctica cultural traccionó la organización y el desarrollo de los diversos Movimientos provinciales que culminaron en el surgimiento del Movimiento Nacional. Fue necesario también que se agudicen las consecuencias del corrimiento de la frontera agropecuaria y la sojización de las tierras en algunas provincias con los consecuentes desalojos y desplazamientos de campesinos, contaminaciones, etc. para consolidar estos procesos de organización.

#### **4.2.2. El trabajo, la producción, la vida cotidiana y las relaciones sociales**

El Movimiento sostiene formas de participación directa y así lo expresa en proyectos y documentos:

*“ (...) el proyecto, (...) expresa esta etapa del MOCASE y, a su vez, pretende consolidar:*

*- La práctica del derecho desde la participación no representativa sino directa y activa de todas y todos los miembros del mocase en la construcción de la legalidad y legitimidad de los DDHH.” (MOCASE VC, 2004).*

Las formas de organización y funcionamiento requieren de esa participación de los campesinos en las discusiones, en la toma de decisiones y en la acción.

La participación directa y activa de todos los campesinos pone en acto los principios de horizontalidad y la democracia en la toma de decisiones y en las relaciones de poder.

Así lo expresan los miembros de la central de Quimilí en el libro que reconstruye su memoria:

*“Creo que fuimos uno de los primeros en que no les gustaba que haiga presidente o dirigentes, como se les decía, porque toda cosa hasta ahora se usa de la otra parte. Es como si hay un principal y alguien tiene que tomar una decisión, ir a hablar y decir “sí”, decir “no”. Es como que le apuntan a la cabeza visible. Y bueno, veíamos que así como nosotros estábamos organizados como campesinos, como MOCASE, ellos también seguro que estaban, se organizaban o estaban juntos, para que esto no crezca. Y bueno, en el camino se saltó muchos obstáculos, digamos. Era por eso... Siempre el dirigente es uno sólo, es uno sólo, anda, sale, viaja, y hasta donde pensábamos nosotros que a veces hay tantos otros con tantas ocurrencias, se te sientan, y veíamos que no era fácil para uno sólo pelear contra tantos. A veces los changos eran nuevos, o cualquier cosa. Era peligroso que uno sólo esté al frente de algo. Y vaya uno a saber qué cosas ellos pueden usar, como para desgánarlos, para desorientarlos, o inventar tantas cosas que se inventan. No lo veíamos que fuera conveniente que una sólo persona se desenvuelva para salir, para viajar, para hablar, tantas cosas que seguro se iban a presentar en tanto tiempo que iban andando....”.* (Ñato, MOCASE, 2012a: 53)

*“Todos iguales éramos los compañeros de Quimilí. No teníamos diferencias. Y si teníamos que discutir entre nosotros aquí antes de ir a la reunión del MOCASE, discutíamos y todo. Pero nos entendíamos e íbamos. Entonces llevábamos todos lo mismo, claro, porque para ir allá y estar discutiendo entre nosotros cosas que tendríamos que haber discutido aquí e ir allá después (...) no tiene sentido. Así que esas cosas hacíamos, siempre teníamos una reunión anterior aquí para ir a Santiago, porque siempre se reuníamos en Santiago.*

*Nosotros no decíamos “Bueno, yo soy el delegado, ustedes quédense mudos porque (...)” No, discutíamos todos, todos hablábamos. Cosa que en los otros no pasaba eso (...)”* (Mirta, MOCASE, 2012<sup>a</sup>: 112)

La vida cotidiana se va construyendo desde un modelo social y político que amplía la concepción de lo político, la práctica democrática y el ejercicio del derecho. Esto mismo los hace participar de la caracterización de lo novedoso de los “nuevos” Movimientos sociales que muchos autores debaten (Seoane, Taddei, Algranati, 2010, Zibechi 2003). Esto también (junto con las instancias específicamente formativas, con las prácticas de resistencia, los conflictos en los que se exponen físicamente y las instancias de producción colectivas) permite la construcción de identidades y sujetos protagonistas.

Las experiencias cotidianas de protagonismo, las del trabajo productivo comunitario, las del trabajo rural de acuerdo a pautas agroecológicas, las experiencias de resistencia, constituyen prácticas que ponen en acto principios, que materializan los discursos haciéndolos acción y forma de vida. Se trata entonces de praxis que se alejan de las consignas o ideologías reproducidas sólo en el nivel discursivo, y no porque no tengan consignas, ya que las tienen y asumen una importancia clave en lo que los miembros del MOCASE denominan la “mística”, sino porque el contenido de las consignas se realiza en actos. “*Somos tierra para alimentar a los pueblos*”, es producción concreta cuando desarrollan proyectos productivos de carácter agroecológico, sustentable, comunitario. “*Avanza que camina la lucha campesina es acción de resistencia por los territorios y freno a los desalojos: ...por América Latina*”, es vinculación, participación y encuadramiento en organizaciones internacionales como la CLOC a cuyas reuniones y encuentros asisten gran parte de los campesinos del MOCASE-VC como representantes, llevando la voz del Movimiento y encontrando allí experiencias concomitantes y desarrollo del saber político y técnico del campesinado latinoamericano.

*“Para nuestro Movimiento – dice el MOCASE-VC en su blog- la mayor escuela es el conocimiento profundo de la dimensión política de la vida cotidiana, son los vínculos y las redes que se forman y fortalecen en la vida comunitaria”* (MOCASE-VC, BLOGSPOT, <http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>)

Van constituyendo a través de la cotidianeidad, un sujeto colectivo en la pertenencia y sujetos individuales que ven que pueden defenderse con otros, que son sujetos con

derechos, que estos se avasallan pero que pueden ser defendidos, que son portadores de cultura que también puede ser recuperada, valorada y defendida, que pueden construir proyecto vital con otros.

El Movimiento procura realizar en el presente y en la cotidianeidad la sociedad a la que aspira. Las formas de decidir, de vincularse solidariamente, de trabajar, producir, intercambiar y consumir en un sentido diferente al del orden capitalista vigente hablan de una organización que da una batalla política y cultural en tanto materializa una aproximación al modo de organización social al que aspira. La vida cotidiana se esculpe desde otro modelo social y político. Esto es precisamente lo que los constituye como Movimiento y como sujetos sociales particulares. A esta “anticipación” Ouviaña (2011) tomándolo de Gramsci lo denomina pedagogía prefigurativa porque pre-figura, pone en acto los ideales sociales que el Movimiento busca alcanzar en una nueva sociedad, su proyecto en relación con la totalidad social, los ideales acerca de la misma, que en esta pre-figuración se van configurando como posibilidad, como acto y como actitud ética de coherencia. Ouviaña señala que para Gramsci una estrategia de transformación social debe ir construyéndose desde antes en los territorios en los que la lucha de clases se desarrolla y no una vez que se haya conquistado el poder. Esta posibilidad de pre-configurar la sociedad que se busca haciendo real parte de la utopía es una de las características de los Movimientos Sociales actuales. En el caso del MOCASE-VC la cotidianeidad da cuenta permanentemente de esta concreción.

En el libro homenaje a Raimundo Gómez, fundador del MOCASE-VC y considerado “Viejo sabio del monte”<sup>51</sup> por el Movimiento, quienes allí lo recuerdan lo hacen caracterizando su influencia en el tipo de relaciones y vínculos sociales que se establecen al interior de la organización y que recuperan las características del pueblo santiaguense y señalan nuevamente la confianza:

---

<sup>51</sup> “la sabiduría es justamente elegir lo que está lejos de lo que ata al hombre de las posesiones, la sabiduría es liberación, la sabiduría es volar, la sabiduría es desprenderse siempre, la sabiduría es la alegría, la sabiduría es la poesía, los sueños, eso es ser un viejo sabio, un tipo o una tipa que de repente con su mirada, con sus ojos, con su forma de vivir, te dice que la alegría no está puesta en las cosas, ni cuánto tengo, ni cuánta plata tengo ni cuánta riqueza tengo ni cuánto lujo tengo, la sabiduría está en que la vida pasa por otro lado.” dice Angel Strapazzon refiriéndose a Raimundo Gomez en el libro que el grupo de Memoria Histórica del MOCASE-VC le dedica a este campesino. En el MOCASE-VC se consideran viejos sabios del monte a viejos campesinos conocedores y caminantes de los montes, que contaban con la sabiduría que da sentido a la información y con la capacidad de “mostrar que los hombres han nacido para volar”.

*“no hay patrones, no hay jefes, pero tampoco hay quien te soluciones los problemas” dice Angel, “la vida la hacemos uno mismo, nosotros mismos”*  
(Ángel, MOCASE, 2012b: 32)

En estos criterios se construyen vínculos de compañerismo, de horizontalidad y también de responsabilidad y confianza. La confianza en

*“nosotros mismos, que no esperamos de ningún gobierno, ni ningún poderoso, ni nadie, nadie nos va a solucionar el problema, nosotros vamos a solucionar el problema”.* (Ángel, MOCASE, 2012b: 32)

Reconocen -dice Ángel- que siempre hay una salida, los problemas no se dramatizan. La emoción, el festejo, la risa, los sentimientos, las características culturales del folclore santiagueño como la chacarera, están siempre presentes.

El trabajo campesino asume características particulares en el MOCASE-VC, dentro del proceso histórico del que venimos dando cuenta, recuperando prácticas que también son productivas, y resignificando y cuestionando otras. El trabajo y la producción también construyen ese nuevo horizonte de sentido.

A partir del cambio del modelo agrario y rural característico de las últimas décadas se produce un proceso de empobrecimiento del campesinado en Argentina y Latino América: concentración de tierras, degradación ecológica, control y apropiación por parte de los capitales de la tierra y la naturaleza, expansión de la actividad extractivista: forestal, sojera, ganadera, minera, desalojos de las familias y desarmado de de las unidades de producción familiar, arrinconamiento de comunidades, reducción del empleo rural. En Santiago del Estero *“extensas superficies de monte ya degradado por la extracción maderera y la explotación ganadera, son deforestadas para ser incorporadas a la producción agrícola en general, con predominio de soja”* (Domínguez, 2011: 142 )<sup>52</sup>. Al mismo tiempo y como consecuencia de este proceso, emergen organizaciones como la que nos ocupa, que busca resolver la problemática de

---

<sup>52</sup> En Santiago del Estero esto se manifiesta así: “El perfil de agro que se consolidó contiene un componente de ruralidad muy importante donde conviven el crecimiento económico, con la concentración de tierras y una desigual distribución de la riqueza, con una degradación ecológica en alza y el incremento de la conflictualidad por la tierra. Este escenario tiene su correlato a nivel de sujetos sociales con intereses e intencionalidades”. En el agro santiagueño están presentes: las familias campesinas, los productores y empresarios agropecuarios (residentes o no en la explotación, rentistas o no, que producen en su propio campo o no), contratistas (locales o extraprovinciales), corporaciones transnacionales (producción y comercialización de semillas y granos, provisión de agroquímicos e insumos en general)”. (Dominguez, 2011)

la tierra y la problemática ecológica a través de nuevas prácticas políticas. A esto varios autores lo denominan “recreación del campesinado”, “re-ruralización”, “recampesinización” otorgándole importancia como parte de un Movimiento histórico que cuestiona al capitalismo y al industrialismo en tanto que reivindica la producción directa, familiar, cooperativa y comunitaria y el cuidado en esa producción de la naturaleza y la vida humana. (Shanin, 2008; Bengoa 2003; Quijano, 2000a; Mançano Fernández, 2005, Domínguez, 2011).

En el marco de la disputa por el territorio (trabajado anteriormente), el MOCASE desarrolla estrategias de supervivencia diversificadas para el autoconsumo y para los mercados locales y regionales, tratando de participar cada vez en menor medida del trabajo asalariado en las cosechas, generando proyectos de producción, y comercialización. Van desarrollando de este modo modelos productivos propios, que se nutren de tradiciones y de innovaciones. Apelan a las características del trabajo comunitario de los pueblos indígenas, a la valorización y producción a partir de la sabiduría ancestral y su cuidado del ambiente, trabajando desde la agroecología, y con el objetivo de la soberanía alimentaria. Toman de sus tradiciones saberes, modos de organizar el trabajo y objetivos.

Parte de esas tradiciones se asientan en las comunidades indígenas, en las que el trabajo está íntimamente integrado a todas las esferas de la vida y se aleja del carácter puramente material y productivo que tiene hegemónicamente en la sociedad capitalista, que además desprecia el trabajo manual (Sniadecka-Kotarska, 1994). Para los pueblos indígenas lo degradante es la ociosidad. La educación pública jugó un papel clave en la instalación de la división entre el trabajo manual y el intelectual y el desprecio por este último. En la escuela santiagueña, la confluencia de la devaluación del trabajo manual (característica de la escuela moderna), con el desprecio por el saber y la condición indígena y campesina y la expulsión de los niños campesinos, culminan un proceso de desvalorización del trabajo del campo.

De igual modo el concepto de desarrollo económico de la sociedad capitalista actual difiere de la concepción de desarrollo de las comunidades indígenas: lo comunitario es incompatible o interfiere con el “enriquecimiento” personal y de la sociedad en términos materiales. La economía comunitaria viene de la realidad vivida por los pueblos originarios que han manejado la producción, la organización, la circulación, el almacenamiento, la distribución y la tecnología de una manera muy diferente a como se

hace en la cultura occidental. Fueron capaces de establecer un sistema de reproducción social que permitió relacionarse armoniosamente con la naturaleza y velar por la subsistencia de las personas que lo componían, de acuerdo a principios que no coinciden con la racionalidad del sistema moderno capitalista. (Gonsalvez, 2010) Lo “*comunitario*” es aquello que no puede ser convertido en capital, ni al ser humano en su reproducción, y que no prioriza la ganancia o instrumentalmente la eficiencia. Al mismo tiempo, la economía comunitaria es una realidad histórica: en la realidad actual pervive en plena resistencia ante las relaciones capitalistas que atentan y presionan permanente y hegemónicamente por medio de un sinfín de mecanismos. Gosalvez (2010) plantea que la economía comunitaria promueve la solidaridad, reciprocidad, las necesidades sociales que pueden ser un importante motor para el funcionamiento de la economía en su conjunto, buscando bienestar para todos. Se crean formas sociales desmercantilizadas: economías populares, cooperativas (De Sousa Santos, 2007). Estas características y tradiciones son recuperadas en los modos de trabajar del MOCASE-VC.

Uno de los objetivos políticos que guía el desarrollo de proyectos y prácticas productivas en el MOCASE-VC tiene que ver precisamente con las formas de producir vinculadas a este tipo de economía solidaria, recíproca, cooperativa.

Otro de los objetivos políticos es el de la Soberanía Alimentaria. La soberanía alimentaria y las formas de trabajo comunitarias así como la agricultura familiar, también de carácter colectivo, se potencian mutuamente y se tornan sinérgicas. Por otra parte juegan un importante papel en relación con la producción identitaria campesina, indígena y la de sujetos políticos que al mismo tiempo que luchan por sus derechos desarrollan las condiciones en las que quieren vivir.

Desde estos posicionamientos que postulan en términos políticos -tanto teóricos como prácticos-, en el MOCASE-VC ponen en marcha una serie de emprendimientos que materializan propuestas de economía colectiva y comunitaria diversificando la producción: fábricas de dulces y conservas, fábricas de queso, apicultura, sanidad y mejoramiento de majadas de cabras, producción ganadera caprina, carnicerías, acopio, viveros de plantas autóctonas, producción y comercialización de hierbas, e infraestructura para riego y bebida para los animales, entre otros.

Todos estos emprendimientos se realizan de acuerdo a parámetros agroecológicos y en general comunitariamente. Esto significa que se respetan los recursos naturales y se trabaja con conciencia ecológica, y significa también que los medios de producción se utilizan con criterios de sustentabilidad y se tienen en cuenta criterios alimentarios en la producción. Ellos definen como “*campesinadamente*” a este modo particular de hacer las cosas.

De la recuperación de estas características en los procesos económicos y de producir es que hablan los autores a los que hicimos referencia, cuando plantean los procesos de re-ruralización, re-campesinización, y recreación del campesinado. Pero es necesario considerar que por detrás de estos procesos (o modos de considerar a este proceso), hay un proceso político sosteniendo y sustentando al campesinado puesto a defender un modo de vida y al mismo tiempo construir una nueva sociedad, es decir, colocándolo como sujeto de la acción colectiva y de la acción política. Es entonces la organización política la que está impulsando estas formas de producir. En este sentido parecen importantes las formas colectivas de propiedad, las formas asociativas y cooperativas de decidir y de organizar el trabajo y fundamentalmente, la lógica que subyace a los emprendimientos y proyectos productivos que se aleja de la acumulación, del beneficio personal o familiar, en función de una distribución más equitativa de las riquezas producidas. Las formas de producir son en primer lugar rurales, agroecológicas, territoriales, familiares, comunitarias y por lo tanto participan de otra concepción de consumo, de mercado y se alejan de la búsqueda de acumulación. Pero en segundo lugar, y justamente en virtud de lo anterior, configuran relaciones de producción diferentes a las del orden capitalista: ponen en juego relaciones familiares y comunitarias. No hay patrones, hay propiedad colectiva y hasta del Movimiento. No se observa una división de tareas ni por género, ni jerárquicas. Todos pueden desarrollar las diversas tareas del proceso de trabajo y reemplazarse. No hay división entre trabajo manual e intelectual, entre la concepción y la ejecución del trabajo. Esto puede observarse tanto en la producción concreta como en las discusiones y debates que se desarrollan alrededor de cada emprendimiento o proyecto. Los campesinos participan de la totalidad del proceso de trabajo y además saben para qué y cómo realizan cada una de las tareas que llevan a cabo. Los modos de reparto son también definidos colectivamente y en general, resultan equitativos.

*“Había un proyecto en la central para hacer un tambo. Se discutía en un lado, en otro, hasta que se decidió que se haga en Lote 38. Acá todos somos productores de cabras, todos hacíamos queso. Acá hay mucho trabajo comunitario. La lógica del sistema diría que una quesería al medio del monte no va. Es una forma de hacer soberanía alimentaria. Conseguimos fondos de la CEE, delegamos una sola gestión: la compra de la paila. Son todos desafíos: la construcción, el sótano, hacer queso en una fábrica con todas las normas. Trabajan Doña Silvia, Nancy, todos... algunos adentro, otros afuera. El sótano es para estacionar los quesos. Ahora el desafío es que mantenga 10-15 grados. De quesos aprendimos un montón, trabajamos con el INTI: aprendimos el proceso de pasteurización, a hacer las 3 formas de queso: fresco, semiduro y duro. Pero decidimos que vamos a hacer el semiduro. ... Hicimos muchas cuentas y discutimos el precio, decidimos pagar 1\$ el litro de leche y 5 \$ la hora de trabajo, le agregamos al costo del queso lo que nos salen los insumos, el mantenimiento, un aporte de devolución al Movimiento y decidimos vender los quesos al costo. La ganancia está en la venta de la leche como productores y en el trabajo. Con eso mejoramos nuestra vida. No estamos conformes, estamos un poco parados. Este año nos va a encontrar mejor preparados. Somos 10-12 familias con posibilidad de ser mas (Campesino, productor, fábrica de quesos, lote 38.)*

En casi todos los casos las condiciones de producción son adversas: falta de agua y de electricidad, largas distancias, caminos poco desarrollados. Sin embargo los campesinos apuestan a la recreación de su supervivencia y de su cultura en arreglo a principios de respeto por el monte, por la tierra y por sí mismos.

*“...la fábrica hace mas o menos 10 años que tiene de inicio y bueno, hemos venido trabajando de cero, con pocas cosas, con lo poco que uno tiene hemos venido haciendo producción, y bueno y vendiéndose aquí localmente, hasta que ha empezado a crecer el Movimiento y lo han empezado a conocer, a conocer nuestros productos que estamos haciendo.... También estábamos ahí dando una charla con otra compañera. Y buenos y esas cosas estamos haciendo, para hacer conocer*

*los productos y también como que vamos fortaleciéndonos y haciendo conocer a todos que lo que hace la organización es importante, y que por mas que uno sea campesino, del medio del monte, pero sabemos producir y también hacer que lo que nosotros producimos se elabore el producto, sea dulce de leche, escabeche, mermelada de zapallo, que esos son productos sanos, sin ninguna sustancia química, que eso puede comer tranquilamente la gente porque es un alimento que está bien hecho, bien preparado y nosotros sabemos que en eso nosotros no podemos fallar, cuando es un alimento uno tiene que tratar por todos los medios la seguridad e higiene para que no perjudiquemos a nadie y no nos perjudiquemos nosotros mismos. (Campesina, productora, fábrica de dulces. Quimilí)*

Apelan también a tecnologías novedosas respecto del uso de energías que desafían muchas de las condiciones adversas que en ocasiones implica el trabajo en el medio del monte: falta de electricidad, de agua, de gas, etc. Utilizan por ejemplo energía solar tanto para el funcionamiento eléctrico de la fábrica de quesos como para el funcionamiento de radios.

Los productos se comercializan en redes alternativas de comercio, participan de ferias locales y regionales.

*“Estamos vendiendo aquí, en Bs. As., hay grupos de chicos de la universidad y gente que quiere vender nuestros productos y bueno, nosotros mandamos a Bs. As. y ellos se encargan de vender: y después también de Rosario estamos trabajando con la gente de Comercio Justo, del Mercado Solidario y con ellos también estamos vendiendo ahí nosotros estamos participando así de ferias, en Rosario o en Bs. As., a veces vamos a promover un poco lo que es la venta y a hacer conocer los productos...”. (Campesina, productora, fábrica de dulces. Quimilí)*

En el caso de la cooperativa que fabrica queso las mujeres lo hacían por su cuenta. Decidieron entonces trabajar conjuntamente con el resto de los compañeros de la central que quisieran participar. Recibieron la colaboración de organizaciones como “ingenieros sin fronteras” que les permitió instalar paneles de energía solar. La cooperativa decidió pagar un monto fijo por litro de leche a cada productor, - que son

ellos mismos - y un monto fijo por hora de trabajo (realice el trabajo que sea), destinar un pequeño porcentaje al Movimiento y vender los quesos al costo de producción. Los precios o montos de la leche, del salario, etc., fueron discutidos por todos los miembros. La ganancia está en el trabajo y en la venta de la leche que antes de la instalación de la fábrica sobraba.

*“En la comunidad donde están mis padres son 6 familias que están dentro del Movimiento.... Es una comunidad de campesinos. Los que están en el Movimiento si, trabajan juntos, en la siembra, todo eso hacen comunitaria, siembran maíz y crían animales. Los animales los venden aquí en la carnicería y el maíz todo también entregan aquí en carnicería, y algo para los animales de allá.”* (Estudiante de la escuela de agroecología)

*“Como Movimiento hay un pozo comunitario, una represa comunitaria, un molino, y después así, los animales hubo un tiempo que vinieron los proyectos para comprar animales, para comprarles alimentos, para sembrar y darles de comer también, hubo un tiempo, y después este último el proyecto de aguas para los animales, pero después cada familia tiene su majada. Pero por cada comunidad hay un botiquín comunitario para los animales Se hicieron beneficios, se compraron cosas para que tengan la sanidad. Hace poco he vacunado las cabras, aprendí a vacunar a las cabras.”* (Estudiante de la escuela de agroecología)

La familia funciona como unidad de reproducción, producción y participación: lo familiar es el ámbito colectivo donde se desarrolla la vida y el trabajo (como parte de la cultura campesina e indígena). En el seno de las familias campesinas se transmite la información y se toman decisiones en relación con la participación en el Movimiento. El Movimiento recupera la característica familiar de la producción y esto permite no solamente la reproducción independiente, no asalariada, alejada de la explotación sino además al mejorar condiciones de vida, se facilita la permanencia de los hijos en el campo y en el estilo de vida campesino. Estas estrategias familiares de producción se tornan al mismo tiempo, comunitarias en el Movimiento, generando pertenencia y una nueva perspectiva para quedarse, que se torna proyecto.

*“Mis hijas si están trabajando acá. Pero a mí lo que más me entusiasma de eso es, bueno, ver que la lucha que hemos hecho nosotros desde el inicio se ha abocado en ellas y ellas continúan con eso”* (Campesina, productora, fábrica de dulces, Quimilí)

*“En el 1º tiempo se trabajaba tan poquito o sea que ahí nadie cobraba, se vendían aquí los productos localmente y bueno eso era para comprar la materia prima para seguir produciendo y bueno y habían compañeros que producían y por ahí traían un poquito de sandía, un poquito de zapallo, y bueno se hacían esas cosas... de poquito, pero después hemos empezado nosotros mismos a producir nuestro zapallo, nuestro cabritos, así que enviamos en la fábrica y cuando la fábrica vende los productos nos paga a nosotros esa materia prima que nosotros habíamos entregado. (...) Es una ayuda digamos económica a la familia porque nosotras ahora decimos, por ej., cobramos un poquito pero lo importante es que va creciendo esto y quizá mas adelante haya más mujeres trabajando o compañeros que vengan a trabajar en la fábrica, y que esto crezca mas y sea más grande, y bueno, y que algún día muchas familias vivan de esto porque al ir aumentando la producción y las ventas, entonces va a ir habiendo más ingresos en las familias que trabajen aquí y entonces eso va a ayudarles a las familias. Nosotros todavía si, por ahí cobramos unos pesos, nos viene bien, pero no es porque decimos vos tenés que ir a trabajar a la fábrica porque ahí me hago la plata, no. Para mi va a ser un orgullo porque esto es algo que nosotros hemos hecho nacer, que nosotros hemos hecho iniciativa, y que esa gente no son empleados de nadie y van a ser empleados de ellos mismos; ellos mismos patrón y ellos mismos empleados.”* (Campesina, productora, fábrica de dulces. Quimilí)

Los proyectos productivos son debatidos en los espacios de decisión del Movimiento: bases, central, secretarías y secretariado. La estructura organizativa del Movimiento busca garantizar el debate y la participación: Está constituida a nivel local por las comisiones de base que confluyen en centrales zonales. En estos niveles se conforman secretarías que confluyen en las secretarías del Movimiento que son las de Territorio, Ambiente, Derechos Humanos, Formación, Comunicación, Jóvenes, Salud, Producción y Comercialización, y Género. A su vez el Movimiento tiene sus secretariados que se

reúnen cada tres meses en ámbitos rotativos y su asamblea El Movimiento procura que las decisiones se tomen en forma ascendente

En estos debates se ponen en juego las orientaciones mencionadas: preservación del medio, la cultura campesina e indígena, el carácter comunitario y, por supuesto, la viabilidad de los proyectos que se van discutiendo, así como sus aspectos concretos y cotidianos.

*“Hay cosas que si las llevamos a la central, las discutimos en la central o en la cooperativa, pero a veces nosotras las del grupo hemos ya hemos hecho una discusión de cómo vamos a ir resolviendo las cosas de nosotras, de la fábrica. O sea que a nosotros póngale que nos falte zapallo, y lo llevamos a la reunión de la central y alguno siempre dice, bueno, yo tengo, y ahí nosotros aprovechamos y le decimos, bueno, trae zapallo porque la fábrica necesita. Aunque no estemos las chicas de la fábrica, igual algún día te lo va a traer porque la fábrica necesita,”*  
(Campesina, productora,, fábrica de dulces. Quimilí)

En estos proyectos y procesos productivos se desarrollan tanto para sujetos como para los grupos participantes, experiencias formativas y experiencias de autonomía.

El Movimiento desarrolla estos proyectos con colaboración de personas (técnicos, profesionales) y organizaciones solidarias nacionales e internacionales. En ocasiones se apela a fuentes de financiamiento provenientes de planes o créditos del gobierno nacional o de agencias europeas.

Los proyectos productivos que mejoran las condiciones de vida juegan además de un papel económico, político y cultural hacia el interior del Movimiento, un importante papel político hacia fuera: Muestran coherencia, viabilidad, posibilidad.

#### **4.2.3. La lucha por el territorio y la comunidad**

La defensa del territorio condensa en sí misma aspectos que la ubican como cuestión central: En ella se articulan una de las problemáticas más importantes de conflicto (la de la tierra), una de las claves de la identidad campesina (no hay campesino sin tierra, (parafraseando a Darglotz (1997)), y el conocimiento del derecho a la tierra. Estos tres

elementos articulados habilitan la perspectiva de la organización y la lucha concretas por la transformación de una situación social y política.

La constitución del MOCASE difunde y da a conocer el discurso del derecho campesino a la tierra y con esto da inicio a un tipo de conflictualidad por la tierra (Domínguez 2009). Es en la participación en el Movimiento que los campesinos toman contacto con lo que se conoce como la Ley veinteañal, que refiere a los artículos 4015 y 4016 del Código Civil: Quienes en nuestro país están establecidos y trabajan una porción de tierra durante veinte años se constituyen en sus propietarios. Sin embargo, la defensa de este derecho, de la tierra, se profundiza y es concebida desde una lógica territorial: el territorio es el lugar donde se desarrolla la vida natural y cultural, donde se establecen lazos solidarios y se construye una sociedad justa. El territorio asume un sentido que excede ampliamente lo espacial o geográfico para pasar a ser un espacio social que enlaza dimensiones materiales y simbólicas porque es el espacio en el que se materializa la existencia humana (Lefevre,1991; Fernández, 2006) Por eso en el territorio se desarrollan también los conflictos y los aspectos políticos del Movimiento.

*“Nosotros, tenemos claro que nuestra vida, nuestra posibilidad de vivir, trabajar y producir, se ve amenazada con cada paso que dan las transnacionales en nuestro territorio, y es por esto que vamos a combatir las hasta nuestra última gota de aliento. Se trata de eso y de proteger el sueño de muchos trabajadores de volver a la tierra, así como la posibilidad de que en las ciudades y barrios lleguen alimentos sanos y naturales, se trata de vidas, de millones de vidas que están en juego.”*(<http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>)

En la lucha por la defensa del territorio, es decir, por su apropiación geográfica, física biológica y cultural se ponen en juego acciones directas de resistencia en el espacio local.

Algunos ejemplos de estas acciones son paradigmáticos, como el de La Simona de 1998, que catapultó al MOCASE a la escena pública nacional al haber tenido cobertura mediática. Representa un gran triunfo contra los desalojos y el paso de las topadoras con el consecuente desmonte. Este episodio sentó precedentes en términos de formas y metodologías de lucha y resistencia: las carpas negras o carpas de la resistencia (Barbetta, 2009).

El llamado “boom de la soja” por parte de los medios, las cosechas records y lo que se conoce como corrimiento de la frontera agropecuaria o migración a regiones extrapampeanas de empresas sojeras en el marco del modelo de los agronegocios, vienen ejerciendo una presión sobre los campesinos santiagueños que redobló los intentos de desalojo, la política represiva y la actuación de fuerzas de seguridad o paramilitar (a veces en coordinación con las fuerzas represivas públicas). Aumentaron el hostigamiento, los ataques armados, la destrucción de viviendas, el desmante, el alambrado, las fumigaciones, y por lo tanto los conflictos.

Entre los años 2003 y 2005 comienzan conflictos en Tintina, en El Colorado, en Santos Lugares, etc. En 2008 se recrudecieron los conflictos con brutales operativos de allanamientos de ranchos y apresamientos de campesinos.

Ante este modo de operar del modelo de los agronegocios, los campesinos organizados fueron encontrando distintos modos de resistencia, de defensa de territorios y de movilización: impedimentos de desalojos, reocupación de tierras de las que fueron desalojados, siempre sobre la base de la invocación del derecho de posesión veinteañal. El MOCASE-VC puso en marcha una combinatoria de acciones directas, judiciales, movilizaciones multisectoriales, coordinación con otras organizaciones, etc. Estas estrategias que combinan la resistencia, la denuncia y la movilización le dieron al Movimiento campesino *visibilización pública* nacional e internacional, mostrando la violencia cotidiana de la que son objeto. (Dominguez. 2009,)

Las acciones directas se llevan a cabo cuando hay conflictos concretos que amenazan con la pérdida de la tierra, con el desalojo o el desmante. Los campesinos, colectivamente, toman a su cargo la confrontación, la acción de resistencia. Para ello accionan sistemas de comunicación y reunión. Se convocan para ser una cantidad importante a través de las radios comunitarias de las que disponen en las centrales<sup>53</sup>. Se exponen físicamente con sus cuerpos colocándose ante las topadoras. Con estas acciones defienden su tierra, sus casas, el ganado, la vegetación del monte y el monte mismo. Se trata de una defensa activa frente a la violencia y destrucción de las topadoras, a las que se les enfrentan sin dejarlas pasar.

---

<sup>53</sup> Las radios tienen un alcance aproximado de 100 Km. Están ubicadas en Quimilí, Tintina, El retiro, Pinto y Ojo de Agua. Cuentan con la primer radio que funciona a energía solar. Durante los últimos años son, no casualmente, blanco de ataques, ya que juegan un importante papel en la convocatoria a las acciones de resistencia, como herramienta para la difusión de los derechos y las luchas de las comunidades, y en la difusión y disputa política.

*“un desalojo que tuvo un compañero, Savino Chávez se llama; estuvimos desde la mañana, y bueno, el desalojo, le hicimos el aguante al compañero, y no lo desalojaron. Si le voltearon un pedazo de la casa pero hicimos la retoma de vuelta y el compañero está viviendo de vuelta en el lugar, estuvimos levantando la casa entre todos y durante más de una semana estuvimos varios compañeros, un grupo de 20 o 30 compañeros, más de una semana. A veces sí, miedo da pero tenemos que dejarlo ¿no? Si queremos vivir en nuestra posesión, tenemos que poner el pecho y ponerle coraje para seguir en el lugar donde estamos”* (estudiante de la escuela de agroecología)

Los jóvenes como el que acabamos de citar son parte de esta experiencia, ya que participan las familias enteras. Se trata para los sujetos de experiencias en las que se vive con el cuerpo la confrontación con “los empresarios”, con “los capitalistas”, es decir, en las que se vive la confrontación de clase en la disputa por la propiedad de la tierra. Al exponer la propia integridad física, al implicar a menudo la posibilidad de ser detenido, al condensar la injusticia en el intento de arrebato y en el papel que juegan generalmente jueces y policía a favor de los empresarios, ponen en juego emociones y miedos que dejan marcas profundas. Por lo tanto son experiencias altamente significativas, son experiencias fuertemente formativas. Entre otras cosas la experiencia plantea la pertenencia: la alegría, la convicción necesaria para llevar adelante la acción de resistencia, el orgullo, el apoyo, la confianza en un colectivo que pone en acto la defensa de un derecho, lo materializa, que lo hace desde lo solidario y colectivo. Y lo hace desde la lucha.

Es entonces en estas confrontaciones en las que se vive el colectivo, el derecho y la confrontación de clase. No se trata de discursos sino de la experiencia vivida.

A partir de esta experiencia vivida los campesinos pueden visualizar, sentir y analizar también las causas del conflicto vinculadas a un modelo de desarrollo así como tomar decisiones colectivamente y en asamblea, poner en práctica principios sostenidos en el plano del discurso, ensayar formas de organización.

*“y ahí hemos dado permiso para que saque la topadora, hemos apagado el fuego cavando. Y se han ido, se han ido porque los hemos corrido. Y ahí hemos comido en lo de Cristina y hemos empezado a organizarnos, a hablar pa’ Quimilí porque sabíamos que Luis Santucho era el abogado. Y*

*a decir que nosotros se íbamos a organizar y ya estamos organizando mejor dicho. Que vamos a hacer reunión e íbamos a ser organización. Y bueno después, unos días. Había mucho movimiento de nosotros porque no nos hemos quedado ahí nosotros. Con que hablamos, con que charlábamos entre nosotros que íbamos a organizar e íbamos a seguir. Hemos ido a la comisaría de Pinto a dar parte y que no le habían atendido ¿no? Creo que no le habían atendido nada, ni cuenta le habían llevado. Más le atendían a los empresarios, la policía. Un movimiento bárbaro hemos empezado a ser ese día.” (Beata, MOCASE-VC, 2010 Memoria de los orígenes de la central campesina de Pinto, 2010: 77.)*

Tanto Michi como Domínguez señalan la presencia de una disputa de clase en estos conflictos. Por un lado, lo que está en juego es la propiedad de la tierra, por lo que lo que se juega es un punto nodal del capitalismo; por otro lado los modelos de desarrollo en pugna también señalan intereses contradictorios de clase ya que el crecimiento de los niveles de acumulación del modelo extractivo significan la destrucción del modelo de vida campesina

Es precisamente en el proceso de movilización (Quijano, 2000a), en el hacer de los campesinos (Shanin, 2008) que el campesinado puede tornarse clase desde un modelo que no reduce el concepto de clase a la posición en la estructura de relaciones sociales de producción y sus intereses materiales, y la complejiza considerando aspectos culturales de la identidad.

El conflicto directo, la defensa solidaria de la tierra, que gana virulencia en los últimos años frente al avance del modelo sojero, condensa no sólo una posición campesina clasista experiencialmente, sino que además, al requerir convicción acerca de los derechos de propiedad sobre la tierra, conocimiento profundo del monte, experiencia de resistencia previa, y al defender y proyectar modos de vida, resignifica y reconstruye las nociones de vida campesina y comunidad y amplía y profundiza la noción de tierra en la noción de territorio.

Esta resignificación de la noción de comunidad tal como se desprende también de las continuidades y rupturas desarrollados más arriba, remite para el Movimiento a los pueblos originarios a prácticas que fueron interrumpidas a partir de la implantación del modelo mercantil que implicó el ingreso a las relaciones salariales, con la consiguiente

desvalorización de los saberes ancestrales y de las prácticas colectivas (relaciones de reciprocidad, uso común del monte libre de alambrado). Sin embargo, aunque precarizadas, algunas de las características que implicaba la vida comunitaria se fueron conservando. En el Movimiento se recuperan y recrean esas prácticas. La comunidad es lo que se construye colectivamente en el Movimiento.

Es también en la experiencia de participación en el Movimiento donde se resignifica el territorio como espacio geográfico en el que las familias usan comunitariamente el monte, pero también como espacio simbólico en el que se respeta a la tierra y se vive con valores propios.

De este modo se van articulando y construyendo en la experiencia concreta las nociones y prácticas (viejas y nuevas) de territorio, comunidad e identidad campesina - indígena.

Como fue desarrollado también en los antecedentes, fue en Santiago del Estero y a partir del MOCASE donde se renovó el impulso de la identidad campesina en Argentina. Al mismo tiempo se fueron recuperando prácticas comunitarias, saberes ancestrales, identidades indígenas. Esta conjunción y la praxis política de resistencia, de articulación con otras organizaciones y Movimientos, la consideración de la problemática agroecológica, de la problemática de la soberanía y la reforma agraria, ligada a una visión política también, colocan al MOCASE-VC como actor en la producción de un nuevo horizonte de sentido, de un nuevo imaginario.

Parece haber una fuerza transformadora interesante en el MOCASE-VC porque conjuga en términos prácticos, la protesta y la lucha social con el cuestionamiento de la crisis de la naturaleza, del planeta, de la supervivencia de la especie. Emerge de las prácticas de este Movimiento – como lo plantearía Quijano (2010) - una perspectiva anticapitalista y anti-colonialidad del poder, es decir, una perspectiva que puede romper el patrón de poder vigente, que desarrollamos en el capítulo anterior, y que en este caso está asentada en necesidades directas de supervivencia y en una cotidianeidad política, más que en postulados intelectuales o académicos. El MOCASE-VC viene desarrollando experiencial y cotidianamente esta potencialidad de transformación en el propio desarrollo práctico del concepto de comunidad, que es tomado de sus raíces históricas indígenas, dando lugar a las características que definíamos con García Linera: una forma de producir, de conceptualizar la riqueza, de consumir, centrada en lo común, otra ética entonces que implica un modo de reproducción social antitético al del

capital., pero en su seno, por lo tanto subordinada, contradictoria, subsumida. (García Linera, 2008).

De este modo se va construyendo este nuevo horizonte de sentido que integra en la vida misma, en la cotidianeidad, en la experiencia, el cuestionamiento y la resistencia no sólo al patrón de poder colonial sino al poder encarnado en la clase (el empresario), la recuperación de las prácticas, las ideas, los sentimientos y sentidos cercenados por el poder colonial y mercantil y se construyen cotidianamente nuevos vínculos y formas de relacionamiento.

El marco del acontecer Nacional, tanto en lo referente al sector como a las políticas en general, atraviesa también el posicionamiento y la lucha en el cotidiano y tiene una fuerte incidencia en el rumbo que va tomando el modelo de los agronegocios y las luchas de los campesinos:

Durante el 2008 se desarrolló lo que en la opinión pública se conoció como “la crisis del campo” que en rigor fue una disputa entre los sectores concentrados del campo y el gobierno, ante la posibilidad de proclamar el aumento y la movilidad de las retenciones a la exportación de productos agropecuarios que implicaban tocar la rentabilidad de la producción agropecuaria. La disputa se convirtió en una crisis política. En esta puja que asumió características de totalización o masificación a partir del papel que jugaron los medios de comunicación concentrados, se disputaron modelos económicos y de producción, aunque no estaba implicado el cuestionamiento a la profundización del modelo del agronegocio.

Se disputó también rentabilidad concreta: Aún cuando no se cuestionara por parte del gobierno al modelo agroexportador y del agronegocio, la disputa ponía algún nivel de límite a la concentración. El MOCASE-VC, como parte del MNCI, apoyó la política de retenciones:

*“Siempre dijimos que apoyamos la política de retenciones, pero eso es insuficiente. Es claro que no hay política para el campesinado, para el indígena, que somos los sujetos que podemos cambiar la lógica productiva”.... ...“Es una relación simple y directa: si bajan las retenciones, aumentan las hectáreas con soja, los desmontes y la contaminación y baja el trabajo genuino.”* (Reportaje a miembros de MNCI, Página 12, 27/8/2009, “Con menos retenciones hay más soja)

Se disputaron también sentidos, a pesar de lo cual, el sentido contrapuesto al modelo del agronegocio no fue del todo visible, y quedó oculto bajo la confrontación y polarización política. La voz del campo campesino, del campo indígena, de la pequeña producción soberana no fue del todo escuchada en la escena pública.

Sin embargo, la crisis permitió alguna repercusión del posicionamiento de los campesinos y sus diversas organizaciones. Varios Movimientos provinciales integrantes del MNCI hicieron declaraciones que el Movimiento nacional hizo propias:

*“Los que estaban reclamando por las retenciones de la soja y el girasol eran los empresarios del campo, que desde que nuestro país dejó la convertibilidad en 2002 se vienen enriqueciendo y mejorando su situación económica, y en muchos casos son los mismos que desalojan cientos de familias campesinas y comunidades indígenas en nuestro país, desmontando y arrasando con total impunidad para sembrar soja”* (Red Puna, MNCI, Jujuy, 2 de junio de 2008)

*“Somos parte de la tierra y no la consideramos sólo un medio para hacer negocios. La tierra es parte de nuestra cultura y nuestra identidad. No tenemos nada que ver con la soja ni con los agronegocios. Lo nuestro es una forma de producción y un modo de vida que, pese a su invisibilidad histórica, reviste gran importancia para el país, entre otras cosas por el aporte a la soberanía alimentaria, la generación de empleo y el arraigo rural; antes de disputar mayores ganancias, todavía hoy continuamos reclamando por el acceso a derechos elementales como la tierra, el agua, el manejo de los recursos naturales, la salud, la educación, los caminos, en suma: ¡queremos justicia!. Estamos en contra del lock-out empresario del campo y a favor de las retenciones a las exportaciones, como medida para frenar el avance del actual modelo agropecuario de los agronegocios y la soja transgénica.”* (Red Puna, MNCI, Jujuy, 2 de junio de 2008)

*“Nosotros somos la tierra, el agua, las semillas, los bosques, el aire, nosotros no somos “el campo”. No consideramos la naturaleza un recurso sino un bien común que debemos custodiar para los pueblos y*

*las futuras generaciones.*” (Red Puna, MNCI, Jujuy, 2 de junio de 2008)<sup>54</sup>

Un grupo de intelectuales y dirigentes políticos y sociales hizo también una declaración publicada en el N° 24, de octubre de 2008 de la revista del OSAL de CLACSO en la que sostenían, acompañando las posiciones campesinas:

*“Las clases propietarias y los grupos agrarios más concentrados no toleran siquiera una tibia e inconsecuente regulación estatal y distribución de renta, enarbolando sus intereses privados y su ganancia creciente por sobre la alimentación, el salario, la educación y la salud de todo el pueblo argentino. Hoy el campo acumula superganancias que no se encuentran en ninguna otra rama de la producción. ... No puede haber neutralidad ante la amenaza de que la derecha logre parte de sus demandas y coloque sobre la agenda futura su programa de restauración neoliberal. ... Rechazamos enérgica y categóricamente su chantaje y defendemos el derecho del gobierno a implementar retenciones móviles y cupos de exportación. Pero sostenemos que el curso que ha tomado hasta el día de hoy, lejos de ser una palanca para iniciar un cambio efectivo del modelo, cohabita con él, favorece a los grandes propietarios y pools sojeros y a los grandes exportadores, mientras afecta a su propia base popular al mostrarse impotente para un control eficaz de la inflación. Los abajo firmantes pretendemos contribuir a cambiar los ejes del debate y discutir soluciones populares efectivas para el agro”.*

Finalmente, el 24 de junio de 2008 se reúne una mesa coordinadora de las organizaciones de pequeños campesinos y pueblos indígenas en Rosario y produce una declaración en la que se diferencian de las entidades ruralistas, repudian su histórico accionar con *“métodos criminales ilegales para expulsar por la violencia, incluso armada, a comunidades enteras campesinas e indígenas, con el accionar cómplice de jueces, policías y dirigentes políticos, violando y contaminando territorios, aguas, bosques, biodiversidad.”*. Repudian la manipulación de la información durante el

---

<sup>54</sup> Las 3 citas corresponden al Documento de la Red Puna: No somos campo. Somos tierra y territorio. Jujuy, 2 de junio de 2008.

conflicto y proponen *“una transformación profunda del modelo agropecuario, que avance hacia la reforma agraria integral, la agroecología y la soberanía alimentaria:*

*“Entendemos que las retenciones móviles, con reintegros, constituyen una herramienta válida de regulación de los mercados y de distribución de la riqueza. Parte de esas retenciones deben reorientarse a dinamizar la agricultura familiar, la agricultura campesina y la agricultura de los pueblos originarios, en inversiones de infraestructura predial, fortalecimiento y desarrollo de las comunidades, asegurando la diversidad productiva que fortalezca las economías territoriales.”* (Red Puna, MNCI, Jujuy, 2 de junio de 2008)

El conflicto agrario del 2008 aunque con visibilidad parcial de las posturas campesinas, permitió poner en discusión el modelo sojero. Para el MOCASE-VC y el MNCI que lo encuadra queda desplegada abiertamente a partir de allí la disputa política de modelos: el modelo de los agronegocios y la agroexportación versus el modelo de la soberanía alimentaria.

El modelo hegemónico del agronegocio se manifestó desde allí con mayor virulencia y violencia en relación con los campesinos y sus organizaciones, en la voracidad por la propiedad de la tierra: Entre 2008 y 2011 se produjeron 2 atentados contra una de las radios del MOCASE-VC. En 2011 se produce el asesinato de un militante del MOCASE-VC, Cristian Ferreyra, por parte de sicarios que asesinaron al joven militante por encargo de un empresario sojero. Y en menos de un año, en 2012 asesinan a otro joven militante, Miguel Galván.

El MOCASE-VC analiza la coyuntura nacional e internacional en el propio Movimiento, en los ámbitos nacionales (MNCI) e internacionales (CLOC y Via Campesina): Caracterizan al momento actual (junto con el MNCI) como de crisis planetaria, estructural y civilizatoria y no como cíclica. El modelo neoliberal –plantean– intensifica la acumulación con un ritmo de aceleración inédito posibilitado por la tecnología, a su vez también permite que las distintas expresiones de la crisis se aceleren: Lo que antes demoraba décadas en generar daño, hoy es cuestión de días. La velocidad con que pueden transformar un monte en un campo de soja es inverosímil. La situación de los trabajadores se afecta también en forma acelerada. Lo que está modificado es el ritmo del proceso, dicen. Pero también las contradicciones se aceleran

y van llevando a distintas rebeliones y revueltas más vertiginosas y más rápidas, que no son capitalizadas en un sentido transformador ya que no hay una organización capaz de llevar esta tarea adelante.

Se trata para el MOCASE-VC y el MNCI de un momento histórico para América Latina, dado por la estabilidad democrática, una mirada de integración regional y de cierta distancia de los EEUU, y también un crecimiento económico más o menos sostenido, aunque sobre una matriz aún sin distribución, que profundiza el extractivismo dado el papel que tienen las corporaciones que operan, entre otros en sectores la minería y la agroexportación. Denuncian además el papel desestabilizador que las transnacionales de los agronegocios juegan en la región. Ante la posibilidad riesgosa de tratamiento y sanción de una ley de patentes de semillas que *“legitime el robo y la apropiación genética”* de *“especies y variedades que han sido obtenidas por la selección de campesinas e indígenas durante 10 mil años”* sostienen que *“las semillas son patrimonio de los pueblos al servicio de la humanidad y no una mercancía al servicio del capital”* (MOCASE-VC, 2012c). Se preguntan, retóricamente, si las mismas transnacionales que generan la crisis planetaria y desestabilizan los gobiernos de la región<sup>55</sup> pueden ser factores de resolución de las mismas.

Este análisis de coyuntura le permite al MOCASE establecer también tomas de posición ante eventos como las cumbres de la tierra o las reuniones de la FAO o la posibilidad de llevar a estos encuentros las posiciones históricas, en algunas participando desde adentro como delegados del propio Movimiento y en otras participando en cumbres paralelas o contracumbres.

En junio de 2012 se llevó a cabo en Río de Janeiro la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente Río + 20. El objetivo de este encuentro por parte de la ONU y los países europeos era la discusión de un nuevo modelo: el de la economía verde. Según el MOCASE-VC y el MNCI se trataba de la estrategia del capital para generar un nuevo relato para justificar la agricultura industrial: el de la economía verde para reemplazar el concepto de desarrollo sustentable. Esto significa considerar la cuestión ecológica sólo si se puede traducir en términos de rentabilidad, de manera de que lo ambiental, lo ecológico, lo sano, sólo será estimulado si es rentable y genera capital. Por lo que la economía verde será no sólo una falsa solución sino un engaño.

---

<sup>55</sup> Ponen los del lock out patronal contra la 125 en Argentina del 2008, y el golpe contra Lugo en Paraguay tras la masacre de Curuguaty, entre otros.

En la última reunión de la FAO el delegado del Movimiento lleva la problemática del desmonte y disminución de los algarrobos, la problemática del aumento de la celiaquía que puede alimentarse con harina de algarrobo, los cálculos de la eficacia y la eficiencia de la agricultura no industrial. La agricultura proporciona la alimentación sana y también la farmacología sana frente a las enfermedades que generan los transgénicos. Esta postura incidió en el reconocimiento de los Movimientos Sociales y sus saberes tradicionales por parte de la conferencia y del compromiso de trabajar con el ALCA. También trabajaron hacia los representantes del gobierno argentino, del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la nación en relación con el concepto de soberanía alimentaria.

#### **4.3. A modo de síntesis**

Estas posiciones en relación a la coyuntura nos permiten profundizar la mirada acerca de la complejidad que plantean hoy los Movimientos Sociales y en particular el MOCASE-VC que hemos intentado presentar.

El análisis de coyuntura que realizan nos permite ubicar, junto con la caracterización realizada, la dialéctica existente entre una memoria a la que es preciso rescatar, una historia negada y una historia transitada, y un presente que el Movimiento construye desde concepciones políticas que resultan tanto del pasado como novedosas. Lo que se construye en ese presente es al mismo tiempo un futuro potencialmente diferente. Las tensiones entre continuidades y rupturas, entre lo viejo y lo nuevo, amalgaman una identidad que se va construyendo en la lucha por la tierra y contra un modelo que la destruye. En esa lucha se construyen vínculos cotidianos que buscan ser democráticos y construir relaciones de poder horizontales. Desde allí es posible intentar un accionar político coherente con la búsqueda del derecho que garantice igualdad, reconocimiento y respeto. Pero en esta búsqueda se reconoce al Estado como ámbito de exigencia del ejercicio del derecho y como necesidad - espacio en el que los conflictos se desarrollan, precisamente porque esos derechos son conquistas resultantes de las luchas, del proceso de conocimiento acerca del derecho y de su defensa por diferentes vías y formas de acción política.

El derecho a la tierra es parte de esos derechos. Sin embargo el modo de concebir a la tierra y al territorio son aspectos también de esos derechos de los campesinos por cuya letra aún tienen que trabajar. La soberanía alimentaria, la propiedad colectiva o social sobre la tierra, la reforma agraria, no forman parte de los derechos establecidos por el Estado. Sin embargo, mientras los campesinos organizados visibilizan y difunden estas problemáticas, van construyendo el cotidiano desde lo que consideran sus principios. De esta forma, son al mismo tiempo autónomos y no autónomos, construyen con el Estado y disputan con él construyendo las características de la sociedad a la que aspiran.

Es desde todos estos espacios, desde su historia y trayectoria de lucha, desde los principios de soberanía alimentaria y reforma agraria integral que el MOCASE-VC va ampliando horizontes y articulando alianzas, acciones, la lucha cotidiana y la construcción de hecho de una sociedad con nuevas relaciones sociales.

Las formas de funcionamiento organizativo y la construcción del propio Movimiento y sus relaciones, los vínculos cotidianos, la lucha por la tierra y por los principios y las formas de producir, que equivalen a las formas de reproducir la vida, de consumir son los ámbitos en los que miramos como se constituyen los sujetos de este Movimiento y como se constituye a sí mismo como sujeto colectivo.

Presentada esta caracterización general, nos ocupamos de esa construcción de sujetos individuales y colectivos, de trabajadores campesinos, a partir de la importancia que asume en este Movimiento la formación, y en particular la formación de trabajadores campesinos en la Escuela de Agroecología del Movimiento.

## 5. LA ESCUELA DE AGROECOLOGÍA. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN EL MOCASE-VC

Para hacer foco en la Escuela de Agroecología, es necesario contextualizarla desde varios puntos de vista: En primer lugar en las formas de concebir la formación y la educación por parte del Movimiento y en las instancias de formación y educación que el mismo viene llevando adelante. En segundo lugar en el contexto histórico-político de la educación rural en la provincia de Santiago del Estero. Por último, en la problemática política y laboral que la Escuela de Agroecología viene a responder.

Para el MOCASE-VC la formación y la educación son temas centrales desde el inicio mismo de la organización. Aparecen con toda explicitación en sus proyectos y documentos así como en sus prácticas. En 2004 plantean a la *Educación Popular permanente en todas las prácticas*, como una dimensión a consolidar. Explicitan la necesidad de “*alfabetizarse con lecturas geopolíticas, económicas, sociales, culturales, y de valores*”, la necesidad de dar una “*batalla contracultural*” (MOCASE-VC, 2004) por las visiones del mundo y la pretensión de consolidar prácticas cotidianas que reproduzcan una sociedad solidaria, la autonomía, la horizontalidad y la promoción permanente de la participación. Aquí están presentes algunos de los ejes que atraviesan tanto la historia de la formación en el MOCASE-VC como la propia concepción de educación.

Para analizar los posicionamientos y las iniciativas desarrolladas por el Movimiento es necesario considerar como lo hicimos en el capítulo 3, la vinculación y la diferencia entre formación y educación, ya que se trata de prácticas que no siempre tienen un límite excluyente. Diferenciábamos en ese capítulo con Vasco (2011) a la formación de la educación porque la primera es un proceso amplio, que se da en todas las culturas, espacios y tiempos de la especie humana, proceso transcultural y transhistórico, mientras que la segunda remite a un proceso más concreto, particular e institucionalizado, situado en el tiempo, el espacio y la cultura: la educación sería la manera específica como cada cultura en cada tiempo y lugar empieza a institucionalizar algunos procesos de formación. Sin embargo, cabe precisar que aún cuando la formación no esté institucionalizada y por lo tanto tenga características vinculadas a lo difuso de la cotidianeidad, no deja de ser específica para cada cultura, cada situación

social y que aún cuando no esté institucionalizada puede tener intencionalidad, tal como sucede en los Movimientos Sociales.

Los desarrollos al respecto lo corroboran en experiencias concretas y en el análisis que hacen algunos autores acerca de la formación en los Movimientos Sociales.

En este sentido, la consideración que el MST hace de sí mismo como principio educativo es significativa. Son las propias prácticas de lucha las que constituyen a los sujetos como tales. Pero al mismo tiempo, este no es un hecho espontáneo. En el MST elaboran lo que denominan “pedagogía de la lucha.”<sup>56</sup>

En el análisis que Michi realiza acerca de los Movimientos campesinos y la educación en el MOCASE-VC, encuentra y denomina “los espacios-momentos que también son formativos” (Michi, 2010: 268) a las actividades en los que se aprende, tales como las instancias de deliberación, decisión o representación del Movimiento, las acciones de protesta, aunque el aprendizaje no sea el objetivo central de la actividad.

Por otra parte, pero en esta misma línea, los ámbitos institucionalizados o que tienen algún grado de formalidad, a los que podemos llamar educativos, contienen aspectos formativos y no sólo educativos, si se consideran los aspectos difusos, los vínculos, y la cotidianeidad de las experiencias educativas.<sup>57</sup>

### **5.1. La concepción de Educación y de Formación en el MOCASE-VC**

A partir de las consideraciones anteriores, de las diferencias y solapamientos entre formación y educación analizamos desde qué concepciones trabaja lo educativo y lo formativo el MOCASE-VC.

---

<sup>56</sup> Para Caldart (2001) “Os Sem Terra se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que os produz como sujeitos. Os sem terra se educam quer dizer, se humanizam e se formam como sujeitos sociais, no propio movimen da luta, que diretamente desencadeiam. (Caldart, 2001: 131)

<sup>57</sup> Son numerosos los análisis críticos realizados al respecto. Algunos fueron desarrollados en nuestro capítulo 3 cuando se mira históricamente la formación para el trabajo como por ejemplo los autores de la reproducción. Pero la literatura y los análisis críticos exceden los desarrollados en ese capítulo, y ponen el foco en el currículum oculto (Apple y King, 1985), en los efectos complejos de la transmisión cultural (Perez Gomez y Sacristán, 1985), etc

Tres tradiciones parecen nutrir las concepciones educativas de este Movimiento. Algunas con una toma de posición explícita. Otras son parte del modo en que nosotros analizamos los discursos y las prácticas.

Nos referimos a la pedagogía de la liberación y la educación popular, a la tradición gramsciana y a lo que denominamos pedagogías descoloniales. Michi (2010) analiza el encuentro y confluencia entre las dos primeras a las que denomina tradiciones gramsciana y freireana. Nosotros creemos que además esta confluencia se encuentra con una perspectiva descolonial

Cuando sostenemos que la concepción de educación y formación del Movimiento se apoya en la Pedagogía de la liberación, en la educación popular y en definitiva en la **tradición freireana**, tradición que el Movimiento explicita como propia, nos referimos a que asume una perspectiva en la que lo educativo es profundamente político: implica el reconocimiento de la deshumanización de los sujetos para construir la humanización, negada en la injusticia, la opresión y la colonización. Por lo tanto, supone un proceso de concientización desde la conciencia ingenua de la subalternidad a la conciencia crítica frente a los opresores (Fernandez Moujan, 2013). Es una postura que propicia la toma de la palabra, en forma crítica y con otros. Se trata según Freire de una pedagogía crítica que debe ser elaborada con el oprimido, cuyo objeto de reflexión es la opresión. En ese proceso de educación que se hace con los otros, los oprimidos entienden su lugar en el mundo y se humanizan para liberarse. (Freire, 2000: 34)<sup>58</sup>.

La mirada sobre las relaciones cotidianas como pedagógicas que caracteriza al Movimiento (vinculadas a lo que definimos como formación) expresa una **comprensión gramsciana** de lo educativo y lo político<sup>59</sup>. La propia construcción en el cotidiano de esa sociedad que buscan, es pensada como relación pedagógica y tanto en los espacios específicamente educativos, como en la cotidianeidad, se forman los sujetos políticos del Movimiento y se construye cultura. La cotidianeidad, que incluye no sólo los vínculos, el funcionamiento organizativo y las actividades productivas sino además el conflicto y los actos de resistencia, resulta central en la formación subjetiva tanto

---

<sup>58</sup> El movimiento de la pedagogía de la liberación fue amplio, sumó la influencia del reproductivismo y del enfoque pedagógico de Ivan Illich. De ella derivaron numerosas experiencias, algunas acotadas a una mera repetición de un método o programas asistencialistas, pero “la vertiente de las ideas de Freire abrieron un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado”. (Puiggrós, 2005).

<sup>59</sup> Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico”. Dice Gramsci respecto de esta relación entre cotidianeidad y formación, entre pedagogía y política. Gramsci A. La alternativa pedagógica, Barcelona, Fontamara, 1981,: 46.

individual como colectiva. Analizamos esta relación con especial énfasis en las prácticas políticas.

La **perspectiva descolonial** confronta desde una práctica pedagógica con la mirada colonizada que desde un patrón de poder domina y coloniza a los sujetos, a los saberes y a su historia. Concebimos con De Oto<sup>60</sup> (2010) a esta perspectiva como articuladora de la mirada decolonial que surge a comienzos de este siglo en Latinoamérica y el Caribe, y de la perspectiva poscolonial, europea, asiática y africana, vinculada a los procesos de liberación de estos últimos dos continentes. La perspectiva descolonial, tal como la proponemos, con “s”, implica para nosotros la apelación a la “*legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto*” por lo propio, “*alienta la creación de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir*”<sup>61</sup> (Walsh, 2010: 13) y se entrama con las perspectivas anteriores. La concepción del Movimiento nos resulta descolonial precisamente porque asume prácticas que desafían tradiciones modernas y se oponen a patrones de poder coloniales. Uno de los modos en que confronta con la lógica colonial es a través de la recuperación de saberes deslegitimados.

Estas tres perspectivas están articuladas, a nuestro modo de ver, por la primera de ellas, por la pedagogía de la liberación, por la tradición freireana: Freire elabora la *pedagogía del oprimido* en un momento histórico de producción intelectual y política que condensa la sospecha –desde América Latina– hacia el modelo ilustrado, positivista, que tiene como hitos, entre otros, al fenómeno histórico-político de la Revolución Cubana (1959), y a la lucha por la liberación argelina y la propuesta de descolonización que Fanon plantea en los *Condenados de la Tierra* (1961). La resistencia al poder hegemónico comienza a ser expresada en términos del par liberación/dependencia, dando cuenta de la necesidad de liberación de la dependencia de los países centrales que expresan la continuidad de lo que hoy podemos plantear como colonización/colonialidad. La

---

<sup>60</sup> El término pensamiento descolonial/decolonial remite a una serie de desarrollos conceptuales producidos en los últimos veinte años aproximadamente. Hay, por lo menos, dos posibles entradas a su trama y despliegue práctico. Por un lado, la entrada a los desarrollos relativamente recientes en la crítica de la modernidad desde la perspectiva de la colonialidad y, por otro, a la saga de pensadores, autores en general, que manifestaron en distintos momentos de los largos siglos que ocupan los procesos coloniales/imperiales visiones críticas de los mismos y modos de pensar alternativos. Ambas entradas son complementarias y se podría decir que a partir de que el pensamiento descolonial se hace presente como una alternativa teórica y política las prácticas resistentes a una modernidad eurocentrada comienzan a ser entendidas como parte de su génesis”. De Oto (2010) <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=285>

<sup>61</sup> Para Catherine Walsh, la “pedagogía decolonial cuestiona de manera continúa la racialización subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias. (Walsh, 2010).

pedagogía de la liberación, en ese contexto realiza una fuerte crítica a la educación moderna, no en desmedro de toda la educación. Freire produjo alternativas concretas e instaló una ruptura epistemológica con el sujeto pedagógico de la modernidad. (Fernandez Moujan, Guelman, Juarros, 2014).

### **5.1.1. Una práctica de educación popular**

La intencionalidad pedagógica del Movimiento, que intentamos analizar, se pone en marcha a través de la metodología de la educación popular, en ámbitos del funcionamiento cotidiano, en las reuniones, en los debates, en las diferentes instancias de funcionamiento organizativo (es decir en los espacios formativos cotidianos) y también en los espacios específicos. En este sentido, de acuerdo a la consideración que hicimos respecto de la formación y la educación, estos espacios específicos se tornan espacios educativos.

Si bien no existe un significado único acerca de lo que es la educación popular y la multiplicidad de significados está asociada a “la variedad y simultaneidad de tiempos, espacios, prácticas, discursos y actores de la EP” (Torres A., 2007: 62), la educación popular siempre es una posición política, político-pedagógica y no una modalidad educativa. En función de la multiplicidad de experiencias, prácticas y significados es que más allá de las variantes, al vincularla a los orígenes freirianos, Moujan (2013) prefiere hablar de Pedagogía de la liberación: “La pedagogía de la liberación freireana se inscribe en una *praxis* que se propone subvertir, deconstruir el orden educativo, despojarlo de su mera reproducción y de su alejamiento de los saberes cotidianos. Freire entiende la educación como una acción política sobre la realidad, para transformarla, en la que el participante de la acción es un individuo activo y responsable de la constitución de su propia subjetividad, cuya acción se enmarca en un contexto social y cultural.” (Moujan, 2013)<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Freire toma el concepto de *praxis* de Marx, quien establece a partir de estas conceptualizaciones, que la *praxis* es relación social práctica, y la traduce en los términos de relación de dominación del poseedor del capital sobre el poseedor del trabajo. Siguiendo la huella de Marx, Freire plantea una superación crítica de la dialéctica del amo y el esclavo hegeliana, y afirma, que se debe tomar conciencia de esta situación de alienación pero no basta con ello si no se lleva adelante una “*praxis liberadora*” (Freire, 2002).

Una de las claves para definir a la educación popular es la **dialogicidad**, ya que los sujetos, en virtud de la relación dialógica se tornan tales. Es en el reconocimiento del otro como tal, como otro, como exterioridad a un centro, como novedad, como sujeto, que puede establecerse un vínculo que considere y valore su experiencia, su contexto, su situación, su subjetividad. Para ello la educación popular dota de palabra, a diferencia de la educación bancaria, y trastoca el vínculo de poder que implica la posesión de saber y su transmisión de quien lo posee a quién no (Puiggros, 1993). Decimos con Freire también que la educación bancaria “se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático y especializado de la convivencia y en el cual, por esto mismo, se transforma a los educandos en recipientes, en objetos...”(Freire, [1970]2002) que se adaptan al mundo, mientras que en la educación dialógica el educando es sujeto, enseña, tiene una realidad y un saber; se trata de hombres en sus relaciones con el mundo.

Otra de las claves para definir a la educación popular es el problema de los **saberes**, de su valoración y de su construcción, que comporta la valoración de los sujetos como poseedores de saberes legítimos. La educación popular devuelve también al pueblo el valor de su saber y su experiencia como punto de partida. Tiene una estructura de pensamiento que requiere ser respetada. Su lenguaje tiene una sintaxis que vale. Sin embargo todo esto no es punto de llegada. Tiene que aprender una nueva sintaxis para trabajar políticamente. Y por ello su desarrollo como educación problematizadora en la que lo que se conoce mediatiza la relación entre sujetos que se educan en común. La problematización en torno al saber, por un lado, convierte a la educación popular en espacio donde las propias clases populares desarrollan, expresan, critican, reformulan colectivamente su conocimiento, que brota de su experiencia de vida (Rodríguez Brandao, 1993). Y por otro lado, pone en juego una práctica de horizontalidad, crítica y libertad. La educación popular es una propuesta cultural

Michi (2010) relata las características que asume la opción por la educación popular en el MOCASE-VC: La producción en los espacios educativos es grupal, se trabaja en pequeños grupos alternando con plenarios de síntesis del trabajo. Se recuperan y problematizan saberes. Se registran y sistematizan los encuentros para su transmisión.

Nosotros queremos enfatizar y analizar dos aspectos que encontramos en las prácticas educativas del MOCASE-VC, por su vinculación con las dos claves señaladas, es decir, por su vinculación con la dialogicidad y con los saberes.

Los dos aspectos que queremos enfatizar son el registro y la sistematización por un lado, y el papel de los saberes por otro.

En cuanto al primer aspecto, tanto el proceso de registrar como el de sistematizar son operaciones que forman parte de la metodología de la educación popular así como también de la investigación - acción participativa (IAP) y surgen con ellas durante los sesenta - setenta, a partir de la necesidad de generar conocimiento sobre las realidades y saberes construidos en las instancias de formación, sobre los sujetos y sobre los contextos donde se desenvolvían (Torres Carrillo, 2008, Carusso, 2008, Jara, 2008). Cobran sentido y fuerza, en la articulación con el campo de los Movimientos Sociales y culturales, para recuperar la historia local o de luchas sociales, para caracterizar problemáticas compartidas, recuperar experiencias organizativas o pedagógicas, documentar los aprendizajes de una práctica compartida. Es decir, surgen como necesidad práctica, vinculados a comprender y cualificar las propias prácticas, produciendo conocimiento de manera diferente y alternativa al modo de investigar predominante en el mundo académico (Torres Carrillo, 2008).

Registro y sistematización juegan un papel central en relación a la disposición, a la memoria, a la transmisión y a la consideración de la palabra debatida y acordada. Estos tópicos son centrales cuando lo que se busca es la construcción de una organización democrática, horizontal y participativa. Pero son centrales también en relación a la palabra del sujeto, y al respeto por su voz. Desde este punto de vista es que nos parecen procesos importantes en relación con la dialogicidad. La palabra del sujeto no es sólo parte de una clase, no es parte de un recurso didáctico, sino que es retomada y documentada en las síntesis, en la memoria y en la socialización.

En las prácticas del MOCASE-VC tienen un lugar preponderante: Las reuniones se registran, lo mismo que los talleres y las clases de la Escuela de Agroecología. En ocasiones los registros se socializan, por ejemplo, cuando son la síntesis del trabajo de los pequeños grupos para llevar a un plenario. Resultan en este sentido un antídoto contra el voluntarismo y el activismo irreflexivo así como ante la manipulación de la palabra y la burocratización (Caruso, 2008). Sin embargo, en muchas ocasiones las síntesis del trabajo a partir de registros banaliza y reduce los debates dados, y en este sentido se corre el riesgo de manipulación recién señalado. En otras ocasiones los registros quedan como material para ser utilizado en futuras sistematizaciones y en este sentido están a disposición del Movimiento para su uso.

La sistematización es un proceso posterior al registro, se vale del mismo para realizar análisis. Las sistematizaciones son producción intencionada, colectiva e inédita de conocimientos, que buscan reconstruir la práctica en su densidad, interpretando críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia, potenciando las prácticas sociales. Es decir que implican ir más allá de las constataciones, descubrir hallazgos (Jara O., 2008).

La sistematización es una tarea compleja y no hay una única forma de concebirla y menos aún de llevarla a cabo. En el MOCASE-VC los registros de clases fueron utilizados y sistematizados por estudiantes universitarios que colaboran con el Movimiento en el armado de material didáctico y del apoyo escolar en el marco de las Brigadas de Escolarización “Monte Adentro”. Sobre estas brigadas nos explayamos más adelante. Hay realizadas sistematizaciones también por el grupo de Memoria Histórica del MOCASE-VC.

Ambos procesos -registro y sistematización- representan la constatación de los procesos de formación de los sujetos y sus procesos de humanización/concientización en el colectivo, precisamente porque condensan la síntesis de procesos en los que los sujetos toman la palabra y la resignifican a través de los debates, de las ideas, confrontan las ideas, reflexionan y pueden apartarse de lo cotidiano, comprenden, acuerdan. Los registros y sistematizaciones testimonian los acuerdos a los que se llega, permiten ser parámetro de evaluación posterior y también ofician de puntos de partida para pensar acciones de formación.

En cuanto a los saberes, la opción que se toma en el Movimiento es la de partir de los saberes de los sujetos, valorándolos y problematizándolos, para apropiarse desde allí de nuevos saberes y construir con ellos una nueva cultura que además es práctica, es transformadora. De esto se trata la educación popular.

En el Encuentro Nacional con Académicos del MNCI en el año 2012, en un panel sobre el tema de los saberes, un miembro del área de Formación del MOCASE-VC, egresado de Escuela de Agroecología expresa:

*“nos pasó a nosotros en 1º año de la escuela con los compañeros, también para ver lo que son las escuelas del Estado, un compañero que se llama Pablo no sabía leer ni escribir, leía apenas digamos, y al pasar el 1º año de la escuela, al terminar, ya leía un poco mejor y comprendía mejor las cosas*

*digamos, y pero él de no saber leer y escribir pero tenía el manejo del animal, él sabía muchas cosas que por ejemplo nosotros en esta zona no sabíamos. Digamos que es muy diferente lo que pasa en la escuela ¿no? Porque si ese compañero no sabe leer y escribir, ya queda en ese año y va repitiendo, va repitiendo. Y eso para nosotros, no lo tomamos así. El compañero tiene muchos conocimientos que nos pueden aportar a todos y a toda la organización. No sólo teórico porque nosotros lo hacemos en la práctica y no sólo con nuestros saberes que tenemos nosotros como campesinos sino también lo que es de las escuelas que ya existen. Siempre interpretando algunas cosas técnicas y con la experiencia que tenemos nosotros con la naturaleza, para ver si funciona, para mejorar, pero siempre llevando a la práctica, en la escuela, y volver a la casa, a la comunidad, también con la familia, llevarlo a la práctica y ahí poder evaluar entre todos si va bien, si va mal. No dejar de lado tampoco todo lo que es enseñanza universitaria, porque tenemos compañeros que son, han tenido la oportunidad de hacer la universidad y ellos transmiten saber, nosotros también le transmitimos todo lo que tenemos nosotros, nuestro saber, y así pueden salir muchas cosas, como funcionar esto y llevarlo a la práctica. (2012, Encuentro Nacional con Académicos)*

Destacamos este testimonio en este espacio, porque aún proviniendo de la experiencia de la Escuela de Agroecología, da cuenta de prácticas de educación popular y de valoración y problematización de saberes que exceden el ámbito de la Escuela de Agroecología.

En este testimonio, se evidencia la valoración de los saberes de los sujetos y su posibilidad de enseñarlos y de que otros los aprendan. Pero también da cuenta de que esos saberes se ponen a prueba en nuevos contextos, se comparan, se problematizan y entran en juego con otros. Por ejemplo con los saberes nuevos que la propia Escuela de Agroecología aporta y que parecen interjugar con la experiencia, con los saberes acerca de la naturaleza que tienen los estudiantes. El testimonio, muestra que los saberes salen del ámbito de la Escuela y se revisan con las familias, en la comunidad pasando a ser un proceso que excede lo escolar.

El énfasis del testimonio en los conocimientos y experiencia que traen los compañeros y en la posibilidad de ser escuchados y valorados, no excluye su puesta a consideración en

el entorno y lo que llamamos problematización. Al contrario, la apertura a lo que es aprender a leer y a escribir desde esos saberes de la práctica o a los conocimientos universitarios de los que habla el testimonio dan cuenta del trabajo que se realiza desde la metodología de la educación popular en el proceso de valoración-problematización-construcción de saberes. Por otra parte, muestra también el trabajo con la lectura, la escritura y la comprensión, como parte de lo que se problematiza. Problematizar implica una investigación colectiva de temas significativos de la cotidianidad que están en contradicción, devueltos como problemas, como preguntas.

Así, la construcción del saber que valora el de partida pero lo problematiza dialécticamente para ser mejorado, superado y enriquecido requiere el reconocimiento y la voz del otro. La práctica de la educación popular además en ese proceso de reconocimiento del otro y su saber trastoca el vínculo de poder que otorga el saber y se instala en la relación docente-alumno como vínculo característico de la educación moderna. En estos sentidos la práctica de la educación popular es práctica pedagógica descolonial. En estas prácticas el espacio para el saber y el diálogo son considerados y documentados en los registros y sistematizaciones que dan cuenta de un proceso que toma como objeto la injusticia, la opresión, la subalternidad, para llegar a través de la problematización a la conciencia del derecho y de la necesidad de pelear por su conquista y su defensa. En este sentido la práctica de la educación popular es práctica política

### **5.1.2. Una práctica política.**

Trabajamos en el capítulo anterior la consideración de la cotidianidad como pedagogía prefigurativa que pone en acto la nueva sociedad que se busca construir. En esta construcción, se materializan ideales, se construyen proyectos, se gestan vínculos, se desarrollan actividades y tareas, se discute, se debate y se conversa. En todos estos ámbitos se van conformando también los sujetos.

*“Nosotros en el Movimiento estamos aprendiendo no solamente en la escuela ¿no? sino todo el tiempo. Sí, todo el tiempo tenemos reuniones, tenemos encuentros, no solamente en agroecología. También se aprende mucho al intercambiar experiencias, se aprende mucho con reuniones,*

*encuentros, con la escuela de las memorias o la política, o en el campo también se aprenden muchas cosas”.* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

El relato de esta estudiante da cuenta de cómo en las situaciones de decisión cotidiana se aprende. Los campesinos tienen voz en los debates y la cotidianeidad es concebida e interpretada como educativa, como espacio en el que todos tienen algo para aprender y enseñar. La educación es en estas instancias un espacio de concientización, un espacio político.

Michi encuentra en los espacios cotidianos formativos del MOCASE-VC, ámbitos de aprendizaje del uso de la palabra y la escucha, de la pertenencia y la identificación, de la valorización de los propios saberes y capacidades, y de nuevos modos más amplios de interpretación de la realidad

Las instancias de resistencia, de lucha y protesta, también constituyen experiencias fuertemente formativas porque condensan en la acción los principios, porque constituyen experiencias que en ocasiones ponen al sujeto y su cuerpo en el enfrentamiento de clase concreto, porque implican vivir la sensación del miedo, del coraje, de la solidaridad de los otros, del triunfo o la derrota, dando un fuerte peso a los sentimientos y a cómo juegan en ellos los sentidos de justicia e injusticia de temor, de apoyo, etc.

*“- ...Si, fue uno, un desalojo que tuvo un compañero, Savino Chávez se llama; estuvimos desde la mañana, y bueno, el desalojo, le hicimos el aguante al compañero, y no lo desalojaron. Si le voltearon un pedazo de la casa pero hicimos la retoma de vuelta y el compañero está viviendo de vuelta en el lugar, estuvimos levantando la casa entre todos y durante más de una semana estuvimos varios compañeros, un grupo de 20 o 30 compañeros, más de una semana.*

*Entrevistadora: - Y esa fue la 1º vez que vos participabas de ...*

*- No, fue otra en lote 24, en donde una topadora quería avanzar y estuvo a 300 metros, la pudieron parar, donde vivimos nosotros. ... A veces si,, miedo da, pero tenemos que dejarlo ¿no? Si queremos vivir en nuestra posesión, tenemos que poner el pecho y ponerle coraje para seguir en el lugar donde estamos”* (estudiante de la Escuela de Agroecología)

*“ (...) en el Lote 5, estábamos nosotros cuando habían desalojado a un homrecito, Domingo Leguizamón, que era un hombre discapacitado, vivían en una casa y eran 3 discapacitados. Y ellos tenían un terreno, no me acuerdo de cuantas hectáreas de campo que le quitó un abogado, Gonzalez. Y ese tipo ponía gente armada en el campo y le baleaban la casa, los animales. Y nosotros como Movimiento, MOCASE, nos hemos organizado un día y hemos ido a parar esto que le hacían al pobre hombre. Hasta después con los otros lotes la retoma todo ya. Lo han llevado preso al hombre que tiene media res inválida que no lo mueve, si camina con bastón, lo han llevado esposado de pies y manos, y así lo tenían allá en Santiago en la cárcel con los más peligrosos, como confundiéndo lo con un criminal, algo así. Uno hace por el derecho, por la vida, por la casa y ellos confunden mucho con un matón. (...) Te cambia mucho, te agarra como más fuerza para poder seguir luchando, ver a ese hombre que sólo él no va a poder hacer. Siempre tiene que tener apoyo de nosotros, los compañeros como MOCASE. Y si, desde esa vez yo me siento más fuerte y más contenido en el Movimiento”* (estudiante de la Escuela de Agroecología)

Las experiencias de resistencia por las que pasan los campesinos son puntos de inflexión de esa condensación de sentimientos, comprensión y acción. En ellas se siente desde el miedo hasta el orgullo por la defensa de lo que les pertenece pasando por la solidaridad. Se producen nuevas comprensiones acerca, por ejemplo del derecho a la tierra o de quienes son los enemigos. Se actúa y en el acto se exponen y viven intensamente la solidaridad y la pertenencia. Estas experiencias de resistencia constituyen tal vez para ellos nuevas formas de hacer y pensar en situación, a las que le podemos agregar el sentir, formas de hacer, pensar y sentir conjuntas, arriesgadas y desafiantes. En los conflictos directos “se piensa en situación” (Ferrara, 2003), y entonces hay desprendimiento de viejos esquemas y conceptos y se comprende desde lo que se hace. A la situación generadora de novedad llama Badiou “acontecimiento”, y en ese acontecimiento lo nuevo es precisamente el sujeto que es quien produce el acontecimiento y al mismo tiempo su producto (Ferrara, 2003) en el que llega a una verdad que es inaccesible al saber (Ferrara, 2003) Hay una certeza entonces que será dada por el acto. Es una operación, por tanto, subjetivante. El acto de resistencia, de

enfrentamiento del cuerpo ante el poder, de manera de que este no avasalle en términos físicos concretos el derecho y lo propio, construye, podríamos decir que talla, al sujeto individual y consolida al colectivo, profundizando también la conciencia crítica de la que hablaba Freire, humanizando.

La práctica política como influencia sobre la realidad y la resistencia como acto o acontecimiento particular (en el que se sostienen las decisiones con la integridad y la vida), articulan en concreto distintos niveles de esa realidad. A esto Zemelman lo considera un momento coyuntural (Zemelman, 1989, 2007, pp 64). Esta práctica requiere formas de pensar consistentes que no son teórico conceptuales, que no están cristalizadas, que reúnen en la dinámica de lo real lo transcurrido y lo potencial, los valores ideológicos y la decisión sobre como materializarlos en caminos concretos, la voluntad. Cuando los sujetos se preocupan por estas cuestiones reales y participan de ellas, no pueden separar su razón y sus vivencias, sus teorías y sus praxis, la interpretación de la realidad y la práctica, y se apropian de sus horizontes de posibilidades. Se expanden los límites de la experiencia: más aspectos de la realidad entran en la posibilidad de ser objeto de prácticas, la relación con la realidad se hace más compleja. La realidad se torna subjetiva y se amplía la conciencia. A esto nos referimos cuando hablamos no sólo de la profundización y ampliación de la conciencia crítica sino de humanización y del proceso que se transita al que denominamos “potencialidad”.

Priorizamos en este análisis del valor formativo de la cotidianeidad, el papel de los saberes de la resistencia y el conflicto, por su fuerza. Pero no queremos dejar de mencionar el peso que tiene en la formación de los sujetos la experiencia cotidiana de la participación, la discusión, las relaciones sociales, el trabajo colectivo, etc.

La integración de las prácticas cotidianas, de la lucha, de los pensares y sentires en el tiempo completo del campesino militante del MOCASE-VC, se pone a favor de la construcción permanente de una subjetividad que va reencontrándose en el proceso de humanización.

### **5.1.3. Una práctica descolonizadora**

Llamamos pedagogía descolonial a aquella que está comprometida con la identidad de los pueblos latinoamericanos desde un proyecto político emancipador en contraposición a la mirada resultante de las matrices de pensamiento de la modernidad eurocéntrica (Argumedo, 1996)<sup>63</sup>. Nos apoyamos para eso en el desarrollo categorial que hicimos en nuestro capítulo 3.

El patrón civilizatorio que constituye la colonialidad permitió ocultar, negar, subordinar o extirpar cualquier experiencia cultural diferente, negándoseles la posibilidad de lógica propia y negando la posibilidad de la existencia de otro distinto. Permitted desconocer las búsquedas de formas alternativas de conocer desarrolladas en América Latina y sus ideas centrales: una concepción de comunidad, de participación y de saber popular, producto de otras formas de concebir las relaciones sociales. La escuela moderna no puede desligarse de estos procesos. Para Dussel (2012) la escuela viene a jugar en América latina un papel colonizador y negador de las culturas locales consolidando el patrón de poder del proyecto moderno.

Superando entonces la dicotomía entre las posturas decoloniales y los aportes poscoloniales, tal como lo planteamos en nuestro capítulo 3, es que planteamos la existencia de una pedagogía que desde la identidad latinoamericana, trasciende y cuestiona el mito de la emancipación moderna, alienta el respeto por lo propio, alienta otros modos ser y pensar y desarticula entonces el patrón de poder – saber vigente. Numerosos pensadores y numerosas prácticas contribuyeron en la historia latinoamericana al desarrollo de lo que denominamos pedagogías latinoamericanas, es decir a la elaboración y la práctica de de propuestas desafiantes de los modelos coloniales.

Con estos aportes es que pensamos en la posibilidad de conceptualizar una pedagogía descolonial. Pero fundamentalmente, operativizando la posibilidad descolonial que

---

<sup>63</sup> Alcira Argumedo (1996) plantea la preocupación de revisar nuestras matrices de pensamiento, recuperando la idea de pensar *desde* América Latina nuestros procesos históricos en contraposición a la mirada resultante de las matrices eurocéntricas. El concepto de matriz teórico-política refiere, para ella, a la articulación de categorías y valores que conforman la trama lógico conceptual básica y establecen los fundamentos de una corriente de pensamiento, contienen definiciones de la naturaleza humana, de las sociedades, de sus formas de desarrollo y proyectos políticos hacia el futuro. Existe para ella un matriz latinoamericana de pensamiento popular con perfiles autónomos, a partir de identidades heterogéneas unificadas por en el proceso traumático de la conquista y la colonización. La matriz latinoamericana (que surge de las contradicciones que genera la pluralidad de experiencias coloniales y nacionales sometidas al dominio de diversos proyectos hegemónicos durante estos siglos, provenientes de los centros de poder internacionales en sociedad con sectores locales) es una matriz propia, autónoma y alternativa de interpretar los fenómenos sociales que recupera la visión de los vencidos.

implica la recuperación y valoración del pensamiento y de los saberes ancestrales y autóctonos. En primer lugar para devolverles la legitimidad como saber. En segundo, para problematizarlos y hacer con ellos un trabajo que los coloque tanto en confrontación, como en diálogo, con lo que hoy se conoce como el conocimiento legitimado por la ciencia. Por último para retomar saberes prácticos o más bien praxis sociales que recuperan las nociones de comunidad, de sujeto colectivo, de producción social, etc. Otra vía para operativizar una pedagogía descolonial es la consideración del otro como tal, su reconocimiento y en este sentido hay una sinergia necesaria en el reconocimiento de sus experiencias, saberes y características culturales. El reconocimiento del que hablamos es efectivo, tiene espacio para la voz, la opinión y la presencia, desde el diálogo, que es al mismo tiempo diálogo entre sujetos, diálogo entre posiciones de saber diferentes y legítimas, y diálogo de saberes. Al respecto, el aporte de De Souza Santos (2006, 2009) es significativo: Propone una “Ecología de saberes” que consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que en este diálogo, no sólo se enriquecen los saberes sino además se crean bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias. En “Sociología de las ausencias” (2006) cuestiona precisamente el conocimiento legitimado por la ciencia porque invisibiliza y ausenta a los saberes populares. Es necesario para él construir en ese diálogo una epistemología del sur.

La formación de promotores de salud que realiza el MOCASE-VC resulta significativa y un buen modo de mostrar el desarrollo de una pedagogía descolonial ya que recupera los saberes ancestrales, indígenas y del campo y los pone en contacto, dialécticamente, con formas de cuidado que propician las ciencias médicas actuales. En este contacto no hay solamente relaciones de problematización y complementariedad. También hay rescate de los conocimientos nativos despojados de valor mercantil y de consumo, vinculados a una visión más integral de los seres humanos y por tanto más vinculados genuinamente a la salud.

*“Ellos sabían cómo tenían que curar con las plantas, se conoce muchísimo y se conocía muchísimo de las plantas; Cuando una víbora lo picaba monte adentro no es como ahora que lo llevamos al hospital que le pongan el suero antiofídico. 80 kilómetros, imagínense 809 kilómetros que nos queda el hospital ¿A dónde vamos a ver un suero antiofídico?. Entonces saben por*

*conocimiento que la grasa de la iguana que es un animal del monte, te cura la mordedura de la picadura de la víbora. ¿Y por qué descubrieron la grasa de iguana? Porque ellos encontraban que una víbora había picado a una iguana y la iguana no se había muerto, no le había hecho nada. Entonces sabían que algo tenía ese animal contra el veneno de la víbora. Entonces así descubren que la grasa de iguana es remedio para la víbora (...) lo mismo pasa con nuestras parteras. Muy pocas quedan monte adentro. Quedan muy pocas. También es el modelo que nos ha ido diciendo: No mejor, vas a tener tu hijo en el hospital que la partera. En cambio ellas sabían cuando el chico estaba mal, sabía hacerle masajes para que nazcan bien. Ahora una mujer embarazada si el niño está mal lo llevan y le hacen la cesárea. Antes no, antes con masajes naturales si estaban bien hechos naturalmente hacían nacer al niño. Ahora tampoco dejan que cuando un niño nazca lo bañen, tienen que bañarlo cuando le cortan el ombligo. Las parteras naturales aconsejan que no, apenas nacen tienen el agua caliente y lo bañan. Y bueno, las cosas que vemos que las pocas parteras que van quedando monte adentro que no se pierdan, que puedan transmitir su sabiduría, sus conocimientos. Entonces ¿que estamos haciendo como Movimiento para rescatar eso? Estamos formando nuestros propios promotores de salud, nuestros propios encuentros, para que esas parteras puedan transmitir y puedan enseñar y puedan capacitar a nuestros compañeros promotores a ver cómo pueden atender un parto en el monte para las mujeres que no pueden llegar al hospital o a una sala” (Neguy, 2012, Encuentro Nacional con Académicos)*

Este testimonio nos resulta de interés porque muestra, igual que la experiencia de formación de promotores de salud, la vitalidad de una práctica pedagógica descolonial, que al mismo tiempo es práctica política y práctica de Educación Popular. Retomando la línea de establecer continuidades que permitan comprender algunas de las características de este Movimiento, tal como se hizo en el capítulo anterior, parece interesante apoyar el desarrollo de estas concepciones pedagógicas y de las experiencias educativas que las nutren, en el origen mismo del Movimiento. Para ello es de interés traer el encuentro que reúne a jóvenes universitarios, militantes de organizaciones de base de la iglesia, con antecedentes en las ligas agrarias y experiencia en educación

popular, con lo que se consideran “viejos sabios del monte” o campesinos indígenas con saberes propios del monte, experiencias de injusticia y sensibilidad popular. En este encuentro se escuchan, se respetan y aprenden saberes, comienza un proceso colectivo de enseñar, aprender y valorar los saberes, de problematizar y pensar, de construir experiencia y utopía. Este origen signa la continuidad de una pedagogía de la liberación que se basa en la educación popular, que opera permanentemente sobre la base de la confianza en la capacidad del campesinado y en las posibilidades de efectuar procesos de formación crítica y de construir respuestas contrahegemónicas, partiendo de lo que Michi considera desde Gramsci como núcleos de buen sentido y de los que da cuenta Ángel, fundador del MOCASE-VC, cuando alude a la cosmovisión del campesino como no capitalista, alejada de la acumulación de riqueza e incluso del poder (Ángel, 2005, tomado de Michi, 2010, Barbeta, 2012) Desde aquí también se construye praxis para problematizar, para aprender y conocer y construir nuevos sentidos, que concientizan, humanizan, potencian a los sujetos y al colectivo. Al mismo tiempo en esa recuperación de sentidos y saberes se desarrollan procesos de descolonización de los mismos y de sus portadores.

## **5.2. Las instancias educativas**

Las tres perspectivas desarrolladas pueden analizarse en las instancias formativas y educativas que el MOCASE-VC lleva adelante, algunas en el propio Movimiento, y otras en el marco del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI).

Estas instancias adoptan formatos diferenciados que resultan significativos porque muestran que la forma escolar moderna no es la única posible. También excede la propuesta de taller como único modo posible de organización pedagógica no escolar.

### **5.2.1. El Origen. El Alero del rancho como experiencia fundante**

El origen del MOCASE constituye una marca fuerte en relación con la opción educativa que toma el Movimiento. Es un momento fundacional que marca el encuentro de la experiencia y el saber campesino indígena con el saber académico de jóvenes

universitarios, dando lugar a la construcción de saberes nuevos, superadores pero en el campo, bajo el “alero del rancho”<sup>64</sup>: Bajo el alero del rancho, el campo santiagueño es mirado desde dentro, desde sí mismo. Esta experiencia resulta fundante del propio Movimiento. Pero además y consistentemente, es clave para pensar en pedagogías que se basen en la educación popular y en la valoración que en el MOCASE se hace del saber académico y político puesto al servicio del Movimiento, en una construcción dialéctica permanente con él. Angel señala en la mesa de cierre de las “Segundas Jornadas de Proyectos sin financiamiento”, realizadas en noviembre de 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que “*allá por el 76, cuando empezaba la dictadura, unos pibes*”, - entre los que se encontraba él mismo, - “*van a buscar a unos sabios del monte*”

*“(...) Viejos que habían vivido la experiencia de la lucha de los hacheros contra las forestales inglesa y belga que ya habían destruido los bosques en nombre del progreso. Estos viejos, que habían luchado contra la primera gran aplanadora de los bosques del Chaco americano, ya se veían venir el nuevo embate” (...) Ellos anticiparon que venían empresas multinacionales a quitarles las tierras a los campesinos santiagueños...”* (Entrevista a Angel Strapazzon, 2010)<sup>65</sup>

Entre esos viejos del monte estaba Don Tito Ravelo que les mostró esa sabiduría milenaria y la posibilidad de encuentro de los saberes, pero desde la mirada del campo.

*“Los viejos del monte tienen un aporte milenario: nuestros indígenas son assemblearios y horizontales. Sanavirones y comechingones son horizontales en sus decisiones. Después reforzaron esa construcción de poder assemblearia y horizontal los anarquistas del ferrocarril.* (Entrevista a Angel Strapazzon, 2010)

El alero del rancho entraña esa sabiduría y es la primera aula-taller por la que hay que pasar, la primera escuela de los campesinos. Se trata del grupo familiar, que cuenta con

---

<sup>64</sup> Esta expresión es utilizada frecuentemente en referencia a esa 1º experiencia de encuentro y también en referencia a las pasantías que jóvenes estudiantes desarrollan en el MOCASE. En este sentido será retomada más adelante

<sup>65</sup> Historia de vida. Entrevista Ángel Strapazzón. Itinerario filosófico de un militante de la lucha campesina. AGRÓPOLIS. Debates POLÍTICOS en El campo de lo rural. Cosecha gruesa/zafra de invierno 2010. año II, número 2. Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca. República Oriental del Uruguay

esa mirada del mundo, que produce colectivamente y que tiene una visión lejana al consumismo y al mercantilismo.

En la expresión “el alero del rancho” se recupera de aquel primer encuentro, al mismo tiempo, la experiencia histórica acumulada de viejos campesinos indígenas del monte y la de jóvenes universitarios: la de las comunidades de base de la iglesia de la mano de la teología de la liberación por parte de los jóvenes y la de las Ligas Agrarias, la de las luchas de los hacheros chaqueños.

La posterior fundación del MOCASE y su experiencia, van dando lugar al desarrollo de instancias de formación y educación que tienen toda esa impronta que encarna en la educación popular, en la concepción pedagógica gramsciana, en la valorización de saberes deslegitimados por la colonialidad, y sobre todo en la convicción de la necesidad de la formación y en una actitud de revisión y reflexión constante acerca de los procesos educativos que se iban dando.

Esta instancia muestra también el solapamiento de lo cotidiano-formativo con intencionalidad pedagógica y lo específico-educativo pensado especialmente como tal.

Las instancias específicamente educativas fueron construyéndose en el tiempo, profundizándose, adquiriendo niveles de mayor formalidad y sistematicidad a partir de experiencias anteriores en el seno del propio Movimiento. Nacieron y se desarrollaron como talleres.

Los talleres como modalidad de formación-educación se organizan en diferentes situaciones: como actividad específica educativa, como actividad de promoción, en los espacios de deliberación y decisión y, por último en el marco de acciones de protesta. Los talleres se enmarcan en la educación popular y se caracterizan como espacios en los que los sujetos toman la palabra y se resignifica la experiencia. Son momentos de síntesis. Traducen operativamente la noción de praxis porque en ellos generalmente se repiensa y reflexiona la práctica en un ejercicio de problematización, debate, reflexión, establecimiento de acuerdos.

Para Di Matteo, Hayden, y Vila (2008)<sup>66</sup> los Talleres de formación no sólo buscan abordar temas específicos, sino que son ámbitos de apropiación de la propia

---

<sup>66</sup> La experiencia educativa del Movimiento campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina: un acercamiento a las problemáticas identificadas por los educadores de la organización. Di Matteo, J.;

metodología de la educación popular, en los que los campesinos van desempeñando y aprendiendo distintos y nuevos roles: coordinan los talleres, los planifican y reflexionan sobre los procesos que allí ocurren.

### 5.2.2. Otras instancias educativas.

Las experiencias de formación fueron sistematizándose en el Movimiento, dando lugar a propuestas educativas. Algunas se llevan adelante en conjunto con el Movimiento Nacional

Una de las iniciativas que fue construyéndose en el tiempo, sistematizándose y proyectándose finalmente como área de una universidad campesina, es la “**Formación de Promotores de Salud**”. En este proceso de sistematización se partió de la constatación de los problemas de salud de la población rural y de los campesinos del monte santiaguense. El MOCASE-VC realizó un diagnóstico en el que se afirma que no existe atención primaria de la salud, ni prevención, excepto las vacunaciones cuyas campañas han sido deficitarias. Los campesinos apelan a la medicina popular y sus saberes y aunque quieren apelar a la medicina occidental, no tienen acceso a ella sin poder hacer valer el derecho a la salud. Por ello desde el 2002 comienzan a trabajar con organizaciones y universitarios y en 2005 se ponen en marcha los talleres de formación de promotores y promotoras de salud. Se forma entonces el grupo “Salud Campesina” con el aporte de los estudiantes, graduados y docentes de la Universidad Nacional de La Plata. La formación de promotores entiende a la salud como construcción colectiva y problematiza las relaciones de desigualdad para acceder a ella, brinda herramientas de análisis, de acción y de generación de proyectos.

Algunos de los problemas que son trabajados en particular son: El mal de Chagas, la fiebre infantil, enfermedades respiratorias, primeros auxilios (mordeduras de víboras y heridas cortantes, fracturas y luxaciones, quemaduras e insolaciones), hipertensión arterial, sexualidad, prácticas de prevención del embarazo, HIV – SIDA, hierbas medicinales y agrotóxicos. Estos problemas de salud siempre se analizan como problema social, como derecho vulnerado (la falta de centros de atención y la dificultad

---

Hayden, J. I.; Vila, D. Ponencia presentada a la 1as. Jornadas internacionales de problemas latinoamericanos. Mar del Plata, septiembre de 2008.

para llegar a ellos) y desde lo que implica en la lucha por los derechos en el Movimiento. Se trabajan también temas de prevención, identificación de factores de riesgo, uso de instrumentos de diagnósticos (termómetro, tensiómetro), pautas de alarma ante casos que requieren acciones inmediatas, identificación de alternativas posibles (con los conocimientos ancestrales también), primeros tratamientos hasta llegar a algún centro de atención. Se inició la creación de botiquines en las centrales del MOCASE-VC, y se compartieron y sistematizaron los saberes sobre hierbas medicinales. (Dumrauf, Mengascini, 2008)

La experiencia de la Formación de Promotores y Promotoras da cuenta de la integralidad del trabajo formativo del MOCASE-VC: Parte desde la concepción de la educación popular, desde los saberes de los participantes para problematizar y ponerlos en diálogo con los saberes académicos. Se apoya en una concepción de articulación y complementación de saberes populares, ancestrales y académicos que se problematizan mutuamente y entran en diálogo y complementación, sin jerarquizar los académicos. Pero también, como praxis pedagógica, articula saberes prácticos, saberes técnicos y teóricos, con saberes políticos y con la lucha misma como praxis política. Por último, complementa también el análisis, la interpretación del fenómeno en términos técnicos y también político, la recuperación y sistematización y la acción.

Otras instancias se fueron desarrollando, ya no en el MOCASE-VC sino con el Movimiento Nacional Campesino Indígena, con otras organizaciones provinciales, o se pusieron a su disposición

Una de ellas es el **Campamento Latinoamericano de Jóvenes** que se realiza desde el año 2001 con una frecuencia anual. Se trata de jornadas de encuentro, intercambio, formación y reflexión entre grupos de jóvenes de las organizaciones de las distintas provincias de nuestro país y de organizaciones de otros países latinoamericanos. Durante una semana los jóvenes conviven, intercambian prácticas, conocimientos, problemáticas, discuten alternativas y debaten la problemática juvenil. Además de los ámbitos de capacitación y reflexión se organizan instancias de movilización. Como en todas las actividades educativas, los jóvenes parten de sus prácticas cotidianas, de sus saberes, su cultura, de sus experiencias. Traen sus realidades regionales al intercambio y abordan estrategias y políticas. Funcionan con talleres, paneles y encuentros específicos de organizaciones. Por otra parte son responsables desde la práctica comunitaria autónoma, de la organización de la vida en la semana de desarrollo del campamento. La

organización previa también está a su cargo en las diferentes organizaciones. En comisiones en las respectivas provincias resuelven temas de alojamiento, alimentación, limpieza, recreación, etc. Aún así, el funcionamiento se acuerda entre todos los participantes en el comienzo del campamento<sup>67</sup>.

Otra de las iniciativas conjuntas con el MNCI es la **Escuela de la Memoria Histórica**:

*“Surgida como respuesta a la necesidad de crear un espacio Nacional de rescate y reconstrucción de nuestra memoria individual y colectiva, tantas veces azotada, recordando y reinventado nuestros luchadores populares, los procesos de organización del pueblo y el surgimiento de nuevas formas de lucha, así como nuestro propio reconocimiento y rescate como sujetos históricos capaces de transformar la realidad”* (MNCI, 2010).

También se trata de un encuentro que se desarrolla durante una semana, en el que los participantes, -militantes de base- interaccionan y reflexionan sobre causas políticas y procesos históricos. Este encuentro se desarrolla en distintas provincias. *“Procura introducir a los militantes de base de las organizaciones del MNCI en el análisis crítico de la propia historia.”* (MNCI, 2010). Es una instancia de reflexión y formación en el que se intenta contextualizar la problemática particular en el contexto Nacional. Parece necesario como espacio de construcción de un Movimiento que es de carácter Nacional y que agrupa a diversas organizaciones y Movimientos provinciales, atravesados por problemáticas comunes.

El MNCI construyó lo que denominan “ejes” con los que trabajan en esta instancia: 1) La mirada relacional: refiere a la posibilidad de relacionar los hechos, vinculando distintos niveles, la comunidad, la provincia, el país, el continente y el mundo, para comprender la historia y los vínculos entre los hechos y los contextos; 2) Reconocimiento del conflicto, con el acento puesto en una mirada de clase; 3) Reconocimiento como grupo, sector o clase, con derechos por los que es necesario pelear.

---

<sup>67</sup> Parte de esta información fue construida en base a los relatos de los miembros del MOCASE-VC y se apoya en la ponencia Síntesis de la concepción e instancias de formación política del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Argentina, presentada a las 2º Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos, realizadas en Córdoba en noviembre de 2010.

Entre los objetivos de la Escuela de la Memoria Histórica figura, además de la formación y la promoción política, el fortalecimiento de un equipo de formadores que trabaja desde la comisión de Formación del MNCI en la planificación y desarrollo del encuentro.

La Escuela de la Memoria Histórica ha desarrollado una propuesta de trabajo particular ya que parten de la historia personal, individual y la van ampliando con el correr de los días de trabajo al espacio comunitario y organizativo. Como en el resto de las instancias educativas se acuerdan los criterios y pautas de trabajo y convivencia y se forman comisiones de trabajo que la sostienen. Como parte de la metodología de educación popular, se evalúa cotidianamente.

Resulta significativo que en el blog del MOCASE-VC la 8° edición de esta iniciativa, realizada en Bs. As. en 2012 se haya utilizado el siguiente lema: *“Escuela: necesidad de aprendizaje, Memoria: construcción colectiva, Histórica: pasado, presente y futuro”*, porque da cuenta de una concepción abierta de la historia, que no sólo explica el presente desde el pasado sino que construye futuro en el presente desde la práctica política. Los sujetos sociales, al decir de Zemelman (1987-1992), a través de la práctica direccionan la realidad y en este sentido es que la historia es mucho más que pasado. La escuela de la memoria histórica revisa el pasado en tanto que es praxis política de disputa de proyectos, de direccionalidad de futuro.

También llevan a cabo paralelamente, lo que llaman la “escuelita” de la memoria histórica destinada a los niños sobre la base de los mismos ejes que trabajan los jóvenes y adultos.

La **Escuela de Formación Política** está destinada, desde el 2005, a militantes, promotores comunitarios o trabajadores populares con cierta trayectoria dentro del MNCI, como espacio de análisis colectivo y en profundidad, de la situación política, económica, del contexto regional, nacional, latinoamericano y mundial. Declaran que es una manera de fortalecer la militancia que sostiene, multiplica y da vida al Movimiento Nacional Campesino Indígena. También tiene lugar precisamente el debate acerca del campesinado como sujeto político. La propuesta de la escuela es también la de hacer un aporte de metodologías de análisis de la realidad. Los ejes de análisis político que trabajan en esta escuela son los del MNCI: la reforma agraria, la soberanía alimentaria, los Movimientos Sociales en Latinoamérica, la coyuntura en sus distintas escalas y su

análisis, el territorio y la defensa de los bienes naturales: el agua, los bosques, las semillas originarias, las problemáticas mineras, el monocultivo, la salud, etc., los medios de comunicación y los formadores de opinión. Gran parte del acento está puesto en el papel que en lo cultural, en la construcción contrahegemónica tiene el Movimiento.

Por último, en el marco también del Movimiento Nacional se desarrolla el proyecto de la Universidad Campesina (UNICAM). Para desarrollarlo es de interés tener en cuenta el papel de la universidad como institución, el papel del saber académico y de los vínculos con los actores de la universidad que caracterizan a la historia y el desarrollo del MOCASE-VC. y del MNCI

### **5.2.3. El MOCASE-VC y la universidad**

El encuentro de las organizaciones del MNCI con la universidad fue siempre rico y complejo. Por un lado es de la propia universidad que llegan los jóvenes que junto a los campesinos darán origen al MOCASE. Son también la universidad y los jóvenes universitarios los que siguen aportando de diversas maneras al desarrollo del Movimiento, comprometiendo militancia, solidaridad, investigando problemáticas de interés del Movimiento<sup>68</sup>.

*“Y esa es en realidad la fortaleza del Movimiento, generar condiciones para la síntesis. No somos el campesinismo o indigenismo, donde nadie más puede hablar, ni tampoco el academicismo que viene a enseñarle al campesino, más bien intentamos lograr la síntesis entre historias distintas, conocimientos diferentes, orígenes diferentes. También se dio con muchos compañeros del campo que estuvieron un tiempo en la ciudad y ese es otro tránsito. Podríamos hablar de un tercer elemento, compañeros del campo que se tuvieron que ir a la ciudad, hicieron una experiencia urbana y volvieron al campo. Muchos de ellos en esa experiencia urbana tuvieron un trayecto sindical. Hay muchas experiencias.” (Diego Montón, Agencia Paco Urondo.*

---

<sup>68</sup> Las Brigadas de escolarización “Monte Adentro” sobre las que trabajamos más adelante, son uno de los ejemplos más elocuentes de la riqueza de este vínculo.

Periodismo militante. Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI): Origen, herencias, historias. 15 de agosto de 2012.)<sup>69</sup>

Sin embargo, por otro lado, se reconoce que la formación de la universidad tradicional, de la universidad pública es predominantemente colonialista.

*“El conocimiento ancestral es un conocimiento que la academia ha ocultado. La cosmovisión de los pueblos indígenas está vinculada a la tierra (madre), al mar (abuela) y a los ríos (hermanos). Cada pueblo tiene su propia historia, identidad y cultura. Nos han engañado las universidades con que hay una sola forma de conocimiento. Nosotros somos los que tenemos el conocimiento y el poder, no ellos” ” (Angel, Intervención en el II Encuentro de Académicos con el MNCI, 2012, Ojo de Agua)*

*La experiencia de la lucha y la resistencia es un conocimiento que sólo genera el sujeto de los Movimientos, eso no lo hace el ámbito de la academia hoy. Las universidades son espacios de reproducción de las ideologías, pero también hay fisuras esa es la tarea que nos convoca. (Documento II Encuentro de Académicos con el MNCI, 2012, Ojo de Agua)*

La universidad representa históricamente en Latino América un modo más de colonización. Tal vez el que en términos históricos cristalice con más fuerza la colonialidad del saber (Lander, 2000), la imposición de la legitimidad de un modo de conocer como único válido: el de la ciencia, que requiere de unos especialistas que miran objetivamente el mundo externo y pueden decir de él verdades universales y legítimas. Todo esto en desmedro de cualquier otro tipo de saber que será entonces ilegítimo, bárbaro, superfluo.

En casos sensibles como la formación en agronomía, en particular, es notable la identificación del saber hegemónico legitimado con el modelo de los agronegocios. Esto podría rastrearse para todas las profesiones y disciplinas en virtud del origen, la historia y la naturaleza misma de la universidad

Sin embargo, existen contradicciones internas y espacios transformadores en la universidad. Es precisamente en Latino América que estas formas de ejercicio del

---

<sup>69</sup> [agenciapacourondo.com.ar/secciones/sociedad/8902-movimiento-nacional-campesino-indigena-mnci-origen-herencias-historia](http://www.agenciapacourondo.com.ar/secciones/sociedad/8902-movimiento-nacional-campesino-indigena-mnci-origen-herencias-historia). <http://www.agenciapacourondo.com.ar/secciones/sociedad/8902-movimiento-nacional-campesino-indigena-mnci-origen-herencias-historia.html>

poder-saber son cuestionadas desde la propia institución universitaria o desde el papel instituyente de sus estudiantes en 1918. La reforma del 18<sup>70</sup> desbordó lo académico para abarcar aspectos político-sociales. Los estudiantes reformistas exigían algunas transformaciones que hoy son rasgos instituidos en las universidades públicas argentinas: participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades, junto con profesores y graduados, autonomía universitaria con respecto a la Iglesia y al Estado e implementación de la extensión universitaria como estrategia de relación con la comunidad (Llomovatte, 2006). La extensión universitaria, el fortalecimiento de la función social, la proyección al pueblo de la cultura universitaria y la preocupación por los problemas nacionales son nodales en la Reforma, aunque estuviese aún concebida en el sentido paternalista de la época (Hillert, 2011). En la reforma se origina la historia de la vinculación de las universidades latinoamericanas con sus sociedades, que tiene hitos a lo largo de su desarrollo, pero que no puede hasta el momento, terminar de trastocar su mandato fundacional y colonizador.

Es precisamente en esa relación de la universidad con su contexto, a través de la intervención, de la producción de conocimiento (y también en la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores) donde se manifiesta con fuerza el mandato fundacional/colonizador, y es tal vez por ello que en esos mismos ámbitos pueden producirse grietas y fracturas respecto de su “pecado original”. Es en esos ámbitos en los que pueden construirse otras relaciones de saber/poder, donde pueden legitimarse, recuperarse y resignificarse otros saberes que permitan transitar o acompañar procesos de descolonización. No parece suficiente generar conocimiento “crítico” si no se hace

---

<sup>70</sup> En la reforma del 18 de Córdoba, se reconocen múltiples corrientes de pensamiento, pero todas convergen en la búsqueda de una respuesta nacional y americana a partir del contacto que los estudiantes toman con el proletariado (Tünnermann, 2008). Uno de sus puntos es precisamente “La unidad latinoamericana, la lucha contra las dictaduras y el imperialismo”. Sus postulados referían al cogobierno de profesores y estudiantes, la autonomía política, docente y administrativa de la universidad, la elección de los dirigentes de la universidad por asambleas de profesores, estudiantes y egresados, el fortalecimiento de la función social de la universidad, la gratuidad de la enseñanza y ayuda social a los estudiantes, la elección de profesores por medio de concursos públicos y la supresión de su autoridad incuestionable, la renovación periódica de los nombramientos a los profesores, la asistencia libre a clases, la libertad de cátedra y la inclusión de estudios humanísticos y de problemas sociales en los planes de estudio de las carreras profesionales (Llomovatte y Cappellacci, 2013). Sin embargo, el problema del saber y del conocimiento no estuvo suficientemente tomado por la reforma<sup>70</sup>. Si lo estuvieron los aspectos vinculados a la docencia y los métodos de enseñanza. Pero aún los puntos pedagógicos tienen alto contenido político porque tocan el problema del poder. En la “extensión” proclamada por el Manifiesto Liminar del 18, los estudiantes propugnaron “un conocimiento siempre vinculado a los reclamos del medio y de la hora histórica, latinoamericana y mundial” y por ello propusieron la autonomía académica y la extensión universitaria

lugar al saber que quedó marginado de la legitimidad de la ciencia, si no se hace lugar a las necesidades populares en los planteos, acciones y políticas de formación, producción de conocimiento e intervención de las universidades.

Es por esto que el MOCASE-VC y el MNCI se mueven en el núcleo o grieta de la contradicción y trabajan, coordinan, acuerdan con universitarios (estudiantes, docentes, autoridades) acciones vinculadas a la investigación, a la extensión a la formación, a la difusión, al intercambio de saberes y también a la reflexión política, al debate conjunto, a la promoción de acuerdos, según se desprende de la práctica cotidiana y las relaciones con los universitarios y según se plasma en la organización y sistematización de Encuentros con universitarios y académicos para trabajar, discutir y poner en conocimiento sus propuestas y necesidades. Uno de estos encuentros se llevó a cabo en Quimilí en septiembre de 2011. Otros se realizaron como parte del encuadramiento en el Movimiento Nacional, en Buenos Aires en octubre de 2009 en el marco del 1º Congreso del MNCI, y otro en Ojo de Agua (Santiago del Estero) en abril de 2012.

Una de las aproximaciones del MOCASE-VC con la universidad fue a través del PECU (Proyecto de Estudiantes Campesinos en Universidades), por el que jóvenes campesinos del Movimiento se integraban a estudiar en diferentes universidades nacionales. La iniciativa conjunta entre el Movimiento y organizaciones estudiantiles implicaba el compromiso de las organizaciones en el acompañamiento del tránsito de los campesinos en las universidades y en la gestión de recursos económicos como becas de las universidades (Michi, 2010). La experiencia se desarrolló y aún se desarrolla (por ejemplo en la Universidad de La Plata) con dificultades vinculadas, no a las trayectorias educativas individuales, sino al cumplimiento de los objetivos del proyecto: Estos referían al tipo de formación que los jóvenes recibían en la universidad y la pertinencia y contribución para el Movimiento, a la incidencia de los jóvenes en la vida universitaria y la difusión de la problemática campesina y la disputa de saberes en el seno de la universidad.

Es precisamente por la contradicción que venimos desarrollando, que el MOCASE-VC se propone la construcción de una universidad diferente, que genere un modelo anticolonialista: La Universidad Campesina (“UNICAM”). Esta iniciativa es otra de las instancias de formación que el MOCASE-VC comparte con el Movimiento Nacional. La UNICAM está dando sus primeros pasos.

*“Se necesita la construcción de la Universidad Campesina porque las universidades no están dando lo que deberían para el bienestar de la sociedad”* (Ángel) Intervención en el II Encuentro de Académicos con el MNCI, 2012, Ojo de Agua)

El proyecto de Universidad Campesina tiene larga data y se fue delineando a partir de la discusión respecto de cómo tenía que ser la educación de los campesinos en las comunidades y en los ranchos.

Se propone formar a los propios técnicos, respondiendo a los intereses colectivos y propios del Movimiento, dando entonces a los jóvenes la oportunidad de formarse, pero en una lógica que no es personal, individual, sino de pertenencia.

La Universidad campesina es un proyecto cuya construcción se emplazó en Ojo de Agua, Santiago del Estero y que aspira a la formación de cuadros técnico-políticos en diferentes áreas en las que el Movimiento necesita desarrollar teorías y praxis acordes a sus lineamientos políticos: Agroecología, Comunicación Popular, Formación de Maestros Campesinos, Salud Comunitaria (formación de promotores) y Derechos humanos (formación de promotores territoriales). Al mismo tiempo es un proyecto pensado para el desarrollo de los sujetos que ya no tendrían que migrar para formarse ni participar de formaciones que le son ajenas, en ocasiones opuestas a sus intereses, y también hostiles desde el punto de vista de la vida cultural cotidiana. La UNICAM va delineando una formación de un nivel superior abierta a campesinos, con distinto nivel educativo reconocido oficialmente, y con una concepción propia y transformadora del saber, de su construcción, de su aprendizaje, de su origen. Son pocos los campesinos con nivel secundario reconocido. En cambio van siendo más los que cuentan con la formación de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC que aún sin reconocimiento de nivel secundario, forma sujetos que estarían en condiciones de acceder a formaciones superiores desde el punto de vista cultura<sup>71</sup>. I. Michi (2010) destaca como este proyecto de universidad conjuga necesidades de los campesinos y de la organización

---

<sup>71</sup> En este momento el MOCASE-VC se encuentra en un debate interno a partir de las conversaciones y negociaciones con el Ministerio de Educación de la Provincia, para ver si la Escuela se transforma en secundaria de 5 años o sigue siendo escuela de adultos de 3 años, de manera que el título reconocido sea de educación secundaria y puedan ingresar a la UNICAM. Se desarrolla esto con mayor profundidad más adelante.

En cuanto a los saberes, tomamos el área de agroecología como ejemplo para mostrar la perspectiva de su tratamiento: los modos de concebir la tierra y el territorio, el respeto por ellos, el derecho a los mismos por parte de los campesinos indígenas, las formas de tratamiento de la problemática de la tierra y las formas de producir, la soberanía alimentaria, la reforma agraria integral, el respeto por los bosques y las semillas, el saber acerca de las plantas y su relación con la salud, son sólo algunos de los tópicos que dan lugar a pensar en una formación universitaria de técnicos campesinos del área del agro que quieren construir un mundo distante del de los modelos económicos sociales hegemónicos vigentes. Estos tópicos también refieren al campo en el que quieren quedarse porque allí está su historia, su cultura y su vida cotidiana.

Otro tanto sucede con la forma de concebir la comunicación y los medios, la salud del hombre y la mujer también en forma integral vinculado a lo que la naturaleza produce, así como una concepción jurídica desde la perspectiva de los derechos de los campesinos y los derechos humanos. De igual modo, la formación de los niños y jóvenes está también pensada desde lineamientos que permitan a esos niños y jóvenes valorarse y aprender. Por ello está prevista la formación de maestros campesinos. Este es un viejo proyecto que se origina en el MOCASE-VC, muy trabajado pero dificultado en su implementación por cuestiones de carácter burocrático-político vinculadas al papel del Estado en la formación de los docentes, del reconocimiento y certificación por parte del Estado y los condicionamientos que implica este reconocimiento.

En el seno del MOCASE-VC, durante años se fue desarrollando un debate acerca de la necesidad de ese reconocimiento y de las posibilidades, ventajas y desventajas de que los maestros campesinos con concepciones políticas y pedagógicas transformadoras, formados por el Movimiento se desempeñasen en escuelas autónomas, propias, o lo hicieran en las escuelas públicas. Para el 2º caso, los impedimentos burocráticos relacionados con la certificación eran importantes. Este debate se asienta en el posicionamiento por parte del MOCASE-VC y el MNCI del derecho a la educación garantizado por la educación pública y del deber y responsabilidad del Estado en su cumplimiento. El sistema educativo público, consideran, es lo que es hoy, a raíz de las luchas populares y su existencia en las zonas rurales, es producto de las luchas y esfuerzos de los campesinos. No obstante, reconocen también el papel político e ideológico que la escuela pública cumple en la reproducción social.

La construcción del edificio de la Universidad es producto del trabajo voluntario de militantes y colaboradores de Argentina y de otros países, que en jornadas de trabajo voluntario construyen el edificio, los dormitorios y una sede para la Radio FM.

La universidad campesina está planteada como posibilidad de encuentro de saberes<sup>72</sup>, de construcción de saberes descolonizados, que den lugar a un modelo anticolonialista, crítico, en el que puedan articularse saberes ancestrales, saberes de la lucha y la resistencia y saberes “técnico-científicos”. Por eso hablan de “*multiversidad*”, término contrapuesto al de Universidad representando el sentido único y universal del conocimiento, de la ciencia y del saber. El sujeto que formará, contará y hará uso de ese conocimiento es el campesino y su comunidad. El saber tendrá que tener un alto componente práctico de vinculación con la comunidad, con el territorio, con la vida sin la preocupación académica de la autolegitimación<sup>73</sup> y tendrá también que recuperar las formas de circulación y transmisión de la cultura popular tales como la oralidad. Por otro lado, los saberes no tendrían que estar mediados por las lógicas de mercado (como en la academia) ya que no es desde una lógica mercantil desde la que se vive, se produce y se conoce. Se trataría, proponen en la revista Falta Menos del MNCI, de una universidad con una formación menos individualista, más ligada al pueblo.

Se apoya en algunas experiencias educativas realizadas por los Movimientos que forman parte del MNCI, como las escuelas campesinas. En este sentido rescatan la posibilidad de la modalidad de alternancia que evita el desarraigo, el abandono de la actividad productiva y en ese mismo acto permite una mayor vinculación con la práctica, la realidad y la comunidad.

La Universidad campesina es un ámbito de disputa con el saber académico y legitimado por la universidad y como la posibilidad de construir junto con los universitarios que trabajan con el MNCI conocimiento descolonizador, popular y transformador. En este sentido recupera la concepción de lo histórico que implica el reconocimiento y la recuperación de los saberes del pasado negados y silenciados, pero al servicio de la producción y de las áreas de conocimiento y de intervención en las que operan

---

<sup>72</sup> B. de Sousa Santos (2004) en su obra *La universidad en el siglo XXI*, discute la relación universidad sociedad planteando la necesidad de que la universidad recupere su legitimidad junto a la sociedad. Resulta también un aporte importante la diferenciación que realiza este autor entre conocimiento universitario y pluriuniversitario en relación a la producción de conocimiento, para la cual propone fundar una *Epistemología del Sur*.

<sup>73</sup> Documento II Encuentro Nacional de Académicos con el MNCI. 31 de abril, 1,2 y 3 de mayo de 2012. Ojo de Agua, Santiago del Estero.

cotidianamente, aprendiendo de esa cotidianeidad, construyendo en esa cotidianeidad el presente. El futuro y la utopía se prefiguran en el presente a partir del estrecho vínculo que las formaciones que desde esta universidad se proponen, tienen con las comunidades, los territorios, la organización, la resistencia y la producción.

Rondando el vínculo entre la universidad y el MOCASE-VC, y la valoración que el Movimiento hace de este vínculo, sobre todo entre los actores y sujetos de estos ámbitos, se pone en marcha una instancia de formación que el Movimiento brinda hacia fuera, en este caso a los jóvenes universitarios que quieren acercarse a ellos: Las pasantías. La experiencia de pasantías de jóvenes universitarios en el MOCASE-VC se desarrolla con la estancia en el “alero del rancho”, es decir en alguna casa de miembros del Movimiento, en una comunidad, para vivir la vida desde el campo, con los campesinos, en sus casas, compartiendo sus tareas, sus comidas, sus modos de vida. El origen de las pasantías se remonta al encuentro del MOCASE con la Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía (FAEA), casi al comienzo del Movimiento.

*“El MOCASE empezó a recibir visitas de una organización estudiantil llamada FAEA (Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía). Estos compañeros son los que, de alguna manera, han diseñado un Movimiento Nacional y nos sacaron del aislamiento. Con Raimundo Gómez, uno de los viejos históricos siempre decíamos que no podíamos seguir pensando en construir sólo en Santiago del Estero. Y cayeron ellos, nos gustó lo que habían diseñado, un sistema de pasantías que seguimos haciendo. .... Ellos descubren que existía el MOCASE por un conflicto que hubo en Juríes y una presentación que hubo en Buenos Aires y en Córdoba, en la Universidad. Ellos se vincularon porque nosotros no sabíamos que existían, los que supuestamente teníamos vínculos con la universidad o el mundo académico no teníamos idea, estábamos abocados a lo nuestro. Ellos le dicen al MST de Brasil que en Juríes y en Quimilí había una organización campesina y nos empieza a llegar la revista del MST al correo de Quimilí y nosotros no sabíamos quiénes eran. Mirá que importante que una federación de estudiantes se vincule con el pueblo.”* (Ángel, Agencia Paco Urondo.

Periodismo militante. Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI): Origen, herencias, historias. 15 de agosto de 2012.<sup>74</sup>

Las pasantías se realizan durante las vacaciones de invierno y de verano, de modo de que los estudiantes interesados puedan participar. Son organizadas por los estudiantes, que ya no pertenecen sólo a las carreras de agronomía y que a partir de ese origen han organizado estructuras de apoyo al Movimiento como las Brigadas de Escolarización “Monte Adentro”. Para el MOCASE-VC las pasantías son un modo de hacerse conocer, de rodearse, de vincularse con los universitarios. Para los estudiantes y organizaciones estudiantiles, son posibilidades de conocer, discutir y desafiar el saber académico y los roles profesionales. Por otro lado, algunos estudiantes se gradúan y se implican con el proyecto político del MOCASE-VC al punto de irse a vivir al monte, al campo, a Santiago del Estero, tal como lo hicieron hace ya más de veinte años los jóvenes que junto a los viejos campesinos, fundaron el MOCASE-VC. Esta experiencia de formación atraviesa la vida de los sujetos que la transitan de un modo profundo: las condiciones de vida, de trabajo y de producción de los campesinos santiagueños, las posibilidades de construcción cotidiana de relaciones sociales diferentes, el encuentro con interpretaciones articuladas e integradas de la problemática del campo, de los sujetos, del país y de la coyuntura internacional, la “mística” que tiene y desarrolla el Movimiento y un espacio político que se vive como coherente, producen una identificación activa y afectiva. En muchas ocasiones se constituyen en el marco colectivo que permite construir proyectos de vida personales de compromiso para jóvenes que deciden trasladarse al campo y formar parte del Movimiento o bien integrarse a las estructuras orgánicas de apoyo que desde la universidad funcionan, como las que organizan las mismas pasantías.

### **5.3. Problemática de la educación rural.**

La apelación a las prácticas descoloniales puede comprenderse con mayor profundidad si se analiza el derrotero de la educación en Santiago del Estero y particularmente el de la educación rural. El análisis que hacemos en este párrafo es sustancial también para

---

<sup>74</sup> <http://www.agenciapacourondo.com.ar/secciones/sociedad/8902-movimiento-nacional-campesino-indigena-mnci-origen-herencias-historia.html>

contextualizar el origen de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC, como instancia educativa del Movimiento por los motivos que se desglosan a continuación:

En primer lugar, porque el MOCASE-VC tiene un posicionamiento a favor de la defensa de la educación como derecho y de la obligación del Estado de garantizar este derecho. Entonces importa conocer el marco en el que se desarrolla la necesidad y la decisión de construir una escuela propia para los jóvenes del Movimiento.

En segundo lugar porque en esta contextualización se desarrolla la problemática de la colonización pedagógica que permitirá también interpretar la labor que se realiza en la Escuela de Agroecología.

En tercer lugar porque de manera muy incipiente, se empieza a tratar en este apartado la “formación para el trabajo” de la que pretende hablar esta tesis

Para hacer tal contextualización resulta conveniente historizar el surgimiento del sistema educativo argentino como parte del proceso de constitución del Estado Nacional que busca desarrollar un modelo económico liberal de carácter oligárquico, y asentar un capitalismo industrial que aparecía como universal<sup>75</sup>

### **5.3.1. Los orígenes del Sistema Educativo. Perspectiva descolonial**

El Estado “emancipado” es para Dussel una recreación de la dependencia originaria: En la conquista y colonización España opta por un mercantilismo de importación de metales preciosos y exportación de materia primas sin industrialización (Dussel, 2012) en pos de un proyecto de riqueza. El oro y la plata pasaban de España a Londres, Venecia y Génova. Quijano desarrolla como la extracción de los metales preciosos de América es parte del proceso de constitución del capitalismo mismo, no sólo por las posibilidades mercantiles que abre y ofrece, sino porque estos metales se utilizan para la creación de la moneda, es decir para la materialización del capital. Por lo tanto para él la conquista y colonización constituyen al propio capitalismo, (Quijano, 2000, 2010). Para

---

<sup>75</sup> En Argentina “La extrema concentración de la tenencia de la tierra, en particular de las tierras conquistadas a los indios, hizo imposible cualquier tipo de relaciones sociales democráticas entre los propios blancos y en consecuencia de toda relación política democrática. Sobre esa base, en lugar de una sociedad democrática, capaz de representarse y organizarse políticamente en un Estado democrático, lo que se constituyó fue una sociedad y un Estado oligárquicos, sólo parcialmente desmantelados desde la Segunda Guerra Mundial.” (Quijano, 2000)

ello además era necesario la utilización de la mano de obra esclava y de la encomienda por parte de los pueblos nativos en América, para lo cual se desarrolla el concepto de raza que permite ubicar a la población en una escala de clasificación social que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y funda un nuevo patrón de poder.

La dependencia originaria de la que Dussel habla, se desarrolla entonces a partir de la apropiación de bienes de las colonias merced al trabajo esclavo y de la expansión que permite esa apropiación para la reproducción y acumulación del capital. Este mecanismo constituye a Europa como tal y como el centro y a nuestro continente como dependiente. Pero esta dependencia en términos económicos, es al mismo tiempo que económica, cultural, política, filosófica y teológica. El desarrollo del concepto de raza da cuenta precisamente de todos estos aspectos de la dominación.

La conquista europea y la dominación sobre el mundo amerindio pueden verse entonces también como adoctrinamiento y proceso de aculturación. A este aspecto Dussel lo denomina la pedagógica<sup>76</sup>. Europa niega la identidad de los indios, rompe los lazos con sus dioses, culturas y ciudades; los deja huérfanos y en esta orfandad la cristiandad hispano-europea predicada, les permite encontrar un lugar en el mundo dando lugar a la creación de nuevos contenidos históricos. Así comienza para Dussel lo que él llama la pedagógica latinoamericana que consiste en la dominación ideológica en nombre de proyectos sublimes. Para Quijano esto es posible a partir de la idea de raza, que ubica a los colonizados en situación de inferioridad, legitimando las relaciones de dominación, los fuerza a aprender parcialmente la cultura de los dominadores en todo lo que fuera útil para la reproducción de esa dominación.

La constitución de Europa entonces es posterior a la de América. Europa se constituye como nueva identidad y desde allí expande el colonialismo europeo sobre el resto del mundo y elabora la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y a la naturalización de las relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos.

---

<sup>76</sup>La "Pedagógica" no es la pedagogía. La pedagógica es para Dussel "la parte de la filosofía que piensa la relación cara a cara padre-hijo, maestro-discípulo, médico-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc." Tiene que ver con lo que se recibe de otro en oposición a la pura invención. La sospecha inicial de Dussel es que el padre (maestro-médico-filósofo- Estado) agrede y domina al hijo. La muerte del hijo-niño-juventud, puede ser física, simbólica o ideológica, pero es siempre dominación, alienación, aniquilación de la alteridad. La prole es novedad, renovación, pero la novedad debe introjectarse en el sistema vigente para perpetuarlo. En América Latina, el varón conquistador se transformó en padre opresor, maestro dominador. La dominación pedagógica comienza por el adoctrinamiento. Allí comienza la pedagógica latinoamericana. (Dussel, 2012)

La dominación de la exterioridad que representa el indio es el 1º proceso de alienación en América (se trata aún de una dominación externa). Los indios pasan a ser mediaciones cósmicas, son el no ser, la barbarie, la inmoralidad, para la concepción ética moderna europea o más bien para el sistema imperial que se autodeclara natural, sagrado, insuperable. El colonizador le otorga al colonizado las características de pereza, ignorancia, perversión y sadismo, como parte constitutiva de su naturaleza. Este es el juicio que se naturalizará acerca de la cultura popular latinoamericana y mestiza. Sin embargo, la existencia latinoamericana es exterior y distinta a ese “centro”.

Decíamos que para Dussel la emancipación era recreación de esa dependencia. Hacia 1870 el auge del liberalismo, y del capitalismo industrial, se imponen fuertemente como modelo que implicará el pragmatismo, el positivismo y la secularización, continuando con la dependencia que es simultáneamente dependencia cultural. Se trata de que el pueblo haga suya una cultura ilustrada y niegue la cultura popular propia, replicando el proceso de la conquista.

El origen del sistema educativo argentino a partir de la Ley 1420 de 1884, se desarrolló en ese contexto y respondió a los intereses oligárquico-liberales. Ese es el marco del modelo Sarmientino que se impuso, estructurando un sistema de instrucción pública centralizada, con hegemonía del Estado, burocratizado, verticalista y subsidiario de los sectores privados, autoritario y fuertemente discriminador.

El Estado se ocupaba de la formación de docentes y alumnos, de manera de garantizar el cumplimiento de sus objetivos. Se trataba de consolidar un Estado Nacional, de re-unir la multiplicidad de culturas de origen en una propia, garantizando la transmisión de una cultura nacional homogénea, una identidad de conjunto, el acceso a la alfabetización en una lengua homogénea, constituyendo una población ilustrada para sostener el Estado y producir en los parámetros económicos que se querían afianzar. Así nace un sistema educativo inclusivo y homogeneizante que lleva la tensión de esta marca fundante hasta hoy: la de incluir, apareciendo como derecho a la apropiación del saber, aunque este saber no sea más que la legitimación naturalizada de una parte del saber, y que la inclusión respecto de este derecho tampoco sea universal.

El sujeto pedagógico en el que pensaba Sarmiento, para el que ideó un sistema a imagen y semejanza de Europa y de Estados Unidos era un educando negado socialmente, al que un educador portador y representante del saber y de una cultura superior, el maestro

normal, le imponía ese saber. La "población" considerada como parte de ese sujeto pedagógico estaba compuesta, por un lado, por los sectores sociales del bloque oligárquico, agrario, exportador y librecambista y, por otro lado, por los sectores populares conformados por trabajadores rurales, artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los sectores medios que se iban conformando <sup>77</sup>. (Puiggros, 1990)

Como puede apreciarse en la descripción que tomamos en gran parte de Puiggros (1990, 2010), los pueblos originarios, los indígenas, no eran parte de los sectores sociales involucrados o contemplados. Los peones rurales no eran parte de las preocupaciones por capacitación o educación de los patrones o de las clases dirigentes.

El origen de los sistemas educativos en el mundo, está ligado al surgimiento del capitalismo y busca precisamente formar al nuevo trabajador que las relaciones capital-trabajo de la industria incipiente demandan y al nuevo ciudadano del Estado burgués. Varela y Alvarez Uría (1991) analizan su proceso de gestación en Europa, particularmente en España, como articulación de varios mecanismos – dispositivos, que juntos conforman lo que hoy parece, en el sentido común, una institución natural y neutral: la escuela. Se trata de la conjunción o el engranaje de la constitución del status de infancia separada de la adultez, conviviendo en un espacio cerrado separado de la vida cotidiana, que da por tierra con formas previas de socialización más ligadas al trabajo, la producción, la cotidianeidad, bajo la responsabilidad de docentes que tienen un saber especializado, y que se brinda de manera obligatoria. Dussel analiza este surgimiento como rebelión contra la autoridad medieval. Y por tanto contra una pedagógica feudal y altamente rural que no tiene instituciones específicas. Se trata de mejorar la educación de la burguesía contra la educación tradicional del mundo feudal, noble, monárquico. El Estado burgués se arroga la educación de sus hijos; la familia, la cultura popular, el taller y el campo no tienen nada que enseñar. La escuela tiene el monopolio de la enseñanza y para ello aniquila a todos los sistemas preexistentes. Se arroga el deber de dar toda la cultura al niño. El maestro ocupa el lugar de los padres. El pueblo se desentiende de la educación de los suyos.

---

<sup>77</sup> A fines del XIX la población de Buenos Aires estaba formada en más de un 80% por migrantes de origen europeo. Entre otras cosas, por eso, rechazaban explícitamente la identidad asociada a la herencia histórica latinoamericana y, en particular, cualquier parentesco con la población originaria. (Quijano, 2000)

Pero en Argentina, este proceso se recrea en un contexto en el que más que rebelión contra una pedagógica feudal, se apoya en la destrucción, colonización y negación de culturas ancestrales, para constituir un Estado moderno unificado con la mira puesta en los modelos europeos y norteamericano. Así nace la escuela del Estado burgués neocolonial, negadora y opresora de la cultura popular.

Sarmiento tenía una profunda visión racista. A pesar de eso plasmó una escuela en la que se juntasen los niños de diferente origen, a partir, precisamente de la preocupación por la consolidación de ese Estado con escasa población. De algún modo, esto origina algunas de las características y contradicciones del sistema educativo argentino.

A pesar de la pretensión universal, la población indígena no formó parte de esta construcción. Construir burguesías nacionales implicaba importar hombres con culturas vinculadas al trabajo en lugar de formar a los sujetos oriundos de estas tierras para que trabajen. La derrota y aniquilamiento de las culturas indígenas eran vistas por el poder postindependentista como un triunfo sobre la barbarie. (Puiggrós, 2010). Puiggrós sostiene la tesis sobre la educación pública y el asesinato de los sujetos sociales en la utopía de Sarmiento: argumenta que la expansión de la educación pública buscó construir los sujetos económicos no existentes, y que esa construcción se produjo sobre la base de una *negación/asesinato* de los sujetos existentes (Carli, 2010). Sarmiento es parte de una élite oligárquica ilustrada. Para él no puede haber progreso sin posesión del suelo, sin la ciudad que desenvuelve la capacidad industrial. Este modelo de desarrollo explica la campaña del desierto, la conquista del desierto, en la que el Gral. Roca mata a los indios para entregar esas tierras a poseedores urbanos. Los usurpantes de las tierras de los indios viven en la ciudad, donde está la élite, poseedora de la inteligencia, que imprime la forma de la pedagógica.

Para Dussel en la pedagógica colonial y neocolonial, al educando se le niega la historia, la memoria, la cultura y la identidad. Es un huérfano cuya nueva identidad será la que la institución imponga. Es un huérfano colonial, neocolonial, mestizo, latinoamericano, ignorante, tabla rasa, sin ninguna cultura. Es un ente en el que hay que depositar conocimientos y actitudes. El sistema educativo finalmente aliena dentro de una cultura que no es la propia, dentro de una cultura pretendidamente universal, que no es tal sino imperial. El universalismo es la abstracción de una particularidad que niega las particularidades y exterioridades de otras culturas. La cultura particular europea se arroga universalidad y niega todo valor a las otras, abusivamente se arroga

universalidad. El mecanismo de la dominación cultural es pedagógico: en el centro está la cultura imperial. Forma ciudadanos según las funciones que la sociedad requiera. Se trata nuevamente, igual que en la colonia, de quitar primero la dignidad al oprimido para “civilizarlo”. Se trata igualmente de la lucha de la civilización europea contra la barbarie indígena. Ahora entonces la dominación es también interna, proviene de la cultura de la periferia neocolonial en las naciones emancipadas a través de las oligarquías.

La tesis que une origen del sistema educativo argentino con el asesinato de los sujetos sociales que trabaja Puiggrós, deja de ser tesis para ser dato histórico y resulta fértil para comprender la productividad de la violencia material y simbólica en toda su historia (Carli, 2010). Sin embargo para Carli, Puiggrós trabaja con los matices y los claroscuros de esa historia de la educación, que no admiten interpretaciones lineales, polares o esenciales, al estar la historia de la educación atravesada por una conflictividad permanente. (Carli, 2010) y por aquella tensión inicial.

### **5.3.2. La Educación Rural**

De lo antedicho parece desprenderse con claridad la marca fundante que en el sistema educativo tiene lo urbano, la exclusión de lo rural, la exclusión de lo indígena en términos materiales y simbólicos, la presencia de la cultura europea como universalización naturalizada de un particular y la colonialidad del saber que implica la imposición de esta cultura como universal “imperial” en detrimento de las culturas y saberes originarios, considerados bárbaros, incivilizados, ignorantes, superfluos, acientíficos. La negación de la exterioridad por parte del “centro”, de lo otro, es nuevamente como plantea Dussel, dominación neocolonial.

La educación rural nace en Argentina con sello urbano, como sistema de enseñanza agrícola especializado dependiente del Ministerio de Agricultura de la Nación en 1898, aunque comienza a funcionar en 1902 por fuera del sistema educativo. Lo hace a través de dos tipos de escuelas: las Escuelas Prácticas, destinadas a las clases más bajas del campo, con un currículo práctico, de manera de formar mano de obra para el proceso productivo, y Escuelas Especializadas o Secundarias orientadas a la formación de las

elites, encargadas de conducir el proceso de desarrollo del modelo agroexportador (Gutierrez, 2007).

En 1905 se sanciona la ley Láinez, que autoriza a la Nación a instalar escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales primarias en los territorios de las provincias que lo solicitasen. Esta ley da ingreso a las escuelas rurales al sistema educativo pero al mismo tiempo lo hace rompiendo su conformación como Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, creando un doble sistema en cada provincia, dependiente de la Nación y de la jurisdicción local, con contradicciones y diferencias (Arata y Ayuso, 2007). Los saberes acotados que ponían a disposición las escuelas rurales no exigían a sus maestros el cúmulo de conocimientos transmitidos en las escuelas normales. Por otra parte, las escuelas rurales fueron ubicadas en las ciudades. En la mayoría de los casos las escuelas Láinez funcionaban con un solo maestro que cubría las funciones docentes y directivas, lo que acarrea como consecuencia la pérdida de gradualidad. Pocas escuelas alcanzaban los 4 primeros grados, comenzaban por lo general con los dos primeros grados, y los alumnos recibían menos cantidad de años de educación que la población urbana. Otorgaban un mínimo de conocimiento y no permitían el acceso a la escolaridad secundaria. Este relato da cuenta de la tensión urbano-rural que subyace a la voluntad homogeneizadora.

Las escuelas rurales nacen entonces con el modelo organizacional del plurigrado, (Terigi, 2008) como modo de adaptar a la situación rural, la forma de agrupamiento simultánea, graduada y ordenada por edades que adoptaron los sistemas educativos, pensados desde una lógica urbana, variando el modelo organizacional pero dejando intacto el modelo pedagógico. En virtud de que se trata de una adaptación, la coexistencia de modelos de organización con un solo modelo pedagógico, complica las condiciones de trabajo de docentes y de alumnos. En los dos tipos de escuelas urbanas y rurales, la escolaridad es graduada: cada alumno está cursando un grado específico de la escolarización. Sin embargo, señala Terigi, en el plurigrado el *modelo organizacional* agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar, en un mismo espacio físico, y compartiendo al docente. Como el *modelo pedagógico* para enseñar en estas condiciones organizacionales no ha sido formulado ni re-formulado, quien está a cargo de un plurigrado, necesita encontrar modos de desarrollar contenidos de grados diferentes (que se encuentran así diferenciados por el sistema educativo), en

condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas propuestas *pedagógicas* construidas para la norma graduada para edades homogéneas.

El plurigrado requeriría un modelo pedagógico específico y una formación docente acorde a esa especificidad. Terigi encuentra que los diversos docentes en diferentes instituciones resuelven de manera diferente y casi personal la complejidad de la situación, desarrollando saberes vinculados a sus propias biografías, a los que denomina “invención del hacer”. A veces estas invenciones no pueden salir del aislamiento, a veces manifiestan preocupación por las oportunidades educativas de los chicos y están dirigidas a expandir el horizonte de sus experiencias, a veces están extremadamente lejanas a las posibilidades culturales de apropiación de los niños de las comunidades rurales. Estas últimas son las que más se asemejan a las experiencias que relatan los estudiantes de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC.

*“Les ponen dos o tres unos por día. La directora nunca está y los maestros están mirando la televisión. Los chicos no van porque no les enseñan nada”*

(Estudiante de 2º año de la Escuela de Agroecología, clase de lengua)

Depositar en los maestros/as el problema de producir los saberes que se requieren para dar respuesta sistemática a la complejidad de la enseñanza en las secciones múltiples de las escuelas rurales no parece ser la respuesta que colabore con los derechos educativos de los niños y niñas. Nuevamente, aparece la fuerza de un mandato fundacional urbano y colonial que no instrumenta estrategias y políticas que garanticen la especificidad y el respeto por los derechos en términos de igualdad, el lugar para la identidad cultural y la tradición, aún como puntos de partida para posibilitar la apropiación de nuevos saberes.

Parte de esa problemática es el desconocimiento e incompreensión, por parte de la escuela, del papel que juegan los niños en la economía campesina (Cragolino, 2006), que tal como desarrollábamos en el capítulo anterior, es familiar y colectiva. Hay una distancia social que se concreta y materializa en las posibilidades concretas de asistencia, y finalmente de abandono cuando las pautas administrativo-organizacionales no responden a estos modos de vida.

En este mismo sentido cultural, a la adaptación del modelo organizacional del plurigrado, hay que agregar que los niños campesinos tienen en las escuelas del campo los mismos programas escolares y curriculares que en la ciudad. “Una educación descontextualizada y desenraizadora, en detrimento de la identidad sociocultural de las

nuevas generaciones de campesinos” (Nuñez, 2004). Los niños campesinos en sus escuelas rurales no reciben educación rural sino una educación urbana en el medio rural.

### 5.3.3. La Educación rural en Santiago del Estero

En Santiago del Estero estas características generales que traemos se reflejan en las estadísticas, así como en los registros, recuerdos y trayectorias de los campesinos.

Santiago del Estero es una de las provincias que tiene mayor índice de ruralidad dentro de nuestro país (en 2001, según Censo Nacional de Población, el 26% de la población era rural. No se disponen esos datos para el 2010).

Cuenta con 1083 escuelas rurales primarias del total de 10325 que hay en el país<sup>78</sup>. Las escuelas secundarias rurales, en cambio, aun considerando aquellas que sólo dan ciclo básico, las que sólo ofrecen el orientado y las que ofrecen el nivel completo sólo llegan a 151 para el 2010<sup>79</sup>.

Los datos del censo 2010 nos permiten arribar a la siguiente información:

En la provincia, el 36,73 % de la población mayor de 5 años nunca asistió a un establecimiento educativo, repitiendo el porcentaje de la década anterior. El 24,2 % de la población mayor de 15 años no posee el ciclo primario completo.

El 86,28% de la población mayor de 20 años no posee secundario completo.

El nivel universitario fue completado sólo por el 2,6 % de la población

De los datos que ofrece la DINIECE<sup>80</sup> (Ministerio de Educación de la Nación) se desprende la siguiente situación: La provincia tiene una tasa de promoción efectiva<sup>81</sup> de 88,84, menor que la media del país que es del 93,87. Mirada juntamente con las tasas de

---

<sup>78</sup> Las escuelas rurales primarias que se consideran en este relevamiento son todas aquellas que están ubicadas en localidades con menos de 2.000 habitantes.

<sup>79</sup> Datos del anuario estadístico 2010 de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad Educativa (DINIECE), del Ministerio de Educación. Los anuarios estadísticos sistematizan la información surgida de los relevamientos anuales a través de censos que permiten obtener información de establecimientos estatales y privados de las 24 jurisdicciones del país desde el año 1996.

<sup>80</sup> Datos de tasas de promoción efectiva y de repitencia 2009 y abandono interanual 2009/10 por nivel y año de estudio, según división político territorial. Relevamiento Anual, Red Federal de Información Educativa, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>81</sup> Se refiere al porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular que se matriculan como alumnos nuevos en el grado/año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año lectivo siguiente. Muestra, en términos relativos, la eficiencia del sistema educativo en retener a los alumnos.

repitencia la provincia casi duplica las tasas del país en la escuela primaria (8,84 frente a 4,69), pero, a la inversa estas tasas descienden considerablemente para la escuela secundaria: En el ciclo básico la provincia tiene una tasa de repitencia del 8,62 frente al 12,45 nacional y en el ciclo superior 5,15 frente a 7,41. Estos datos, lejos de ser alentadores pueden estar dando cuenta de la falta de acceso al nivel secundario de gran parte de la población. Por lo que el porcentaje acotado de población que quedaría tiene mejores resultados habiendo sido ya filtrado por el sistema en las instancias anteriores. Si bien las tasas de abandono interanual<sup>82</sup> para el mismo período (2009-2010) no muestran el abandono entre un nivel y otro, puede observarse como en la escuela primaria este representa una tasa de 2,33 (frente al 1,44 nacional) con su punto más álgido en el pasaje de 1° a 2° grado, mientras que en el nivel secundario esta tasa salta a 16,98 en el ciclo básico la más alta de todo el país y 10,68 en el ciclo superior.

En relación con los niveles educativos alcanzados, un estudio de UNICEF<sup>83</sup> sobre la situación educativa de la provincia de Santiago del Estero analiza algunos datos del INDEC y de la DINIECE y plantea que en el año 2010, uno de cada cinco adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años había finalizado la secundaria (21,9%). Estos datos indican una mejora en relación al año 2001, donde el 20,1% de este grupo de edad había alcanzado el título secundario. Del resto de la población de este tramo de edad, el 33,9% aún asiste a la escuela, y el 44,2% permanece fuera del sistema educativo sin acceder al título secundario. En relación al año 2001, se evidencia también una mejora, que se reconoce principalmente en la disminución del porcentaje de población que no asiste y no accedió al título secundario, que desciende 9 puntos porcentuales entre el 2001 y el 2010.

Si se siguen los datos de este estudio, no puede perderse de vista que poco menos de la mitad de los jóvenes de 15 a 24 años (44,2%) no asiste a la escuela ni tiene título secundario

La situación cobra mayor magnitud. Ese mismo estudio realiza un seguimiento de una cohorte de edad a través de los años para los alumnos de las zonas rurales:

---

<sup>82</sup> Es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto. Muestra, en términos relativos, el volumen de alumnos que abandona el sistema educativo durante el año lectivo y no vuelve a matricularse al año lectivo siguiente, sumado a los alumnos que abandonan el sistema educativo entre dicho año lectivo y el siguiente.

<sup>83</sup> Lic. Martín Guillermo Scasso Y Natalia Pérez León. La educación en cifras. Provincia de Santiago del Estero. UNICEF. Santiago del Estero

De cada 100 alumnos de las zonas rurales que asistían con 6 años en el 1999, cuando llegan a los 17 años de edad: - 4 asisten a educación común sin haber repetido

- 13 asisten a educación común, pero habiendo repetido al menos alguna vez

- 83 abandonaron la educación común. De ellos, sólo 1 se inscribió en educación de adultos,

Es decir que 82 permanecieron fuera de la escuela

Este estudio mira también del Operativo Nacional de Evaluación del 2007 (ONE) y a partir de sus resultados analiza que los mayores niveles de sobreedad y fracaso se registran para la escuela primaria en las escuelas rurales junto con los bajos resultados en los aprendizajes de los alumnos, conformando un escenario de altos niveles de inequidad.

Estas cifras parecen abarcar a las trayectorias previas de los estudiantes de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC. Los factores que planteamos respecto a los modelos organizacionales y pedagógicos podrían ser parte de la explicación de estos datos que dan cuenta de una población rural que se queda afuera de la escuela. La falta de adaptación cultural de un modelo organizacional que a su vez no otorga a los docentes herramientas para ser llevado a cabo en condiciones particulares parece ser entonces parte del meollo. Otro factor importante que podría permitir explicar la situación en la línea de la mirada cultural podría encontrarse, si profundizáramos en los factores de la colonialidad, de la pedagogía bancaria, del desconocimiento y desvalorización de los valores, las costumbres y los saberes de los jóvenes campesinos, tal como parecen denunciar los jóvenes del MOCASE-VC en sus testimonios. Los campesinos del MOCASE-VC tienen sus propios registros e interpretaciones.

*“el campesino tiene mucho saber, ya desde cuando nace, cuando va creciendo, y llega a la escuela, llega con unos saberes, que no son tenidos en cuenta por los maestros de la escuela, que el maestro de la escuela, desde que entra el chico a la escuela, es como que el maestro va y le enseña, le enseña, le enseña y es como que el chico no tiene nada en la cabeza es mentira porque siempre está el conocimiento desde chiquito, tanto como se críe en la casa, como se críe con los vecinos, con los vecinos de ahí del campo”.* (Gonzalo, 2012, Encuentro Nacional con Académicos)

Los docentes que provienen de zonas urbanas desconocen las características culturales de la población rural, suelen despreciar las cosmovisiones de los niños, los jóvenes y las familias campesinas, caracterizadas por estar fuertemente vinculadas al monte santiagueño, al medio natural, a la participación de todos los miembros en el trabajo productivo, al carácter colectivo de las comunidades, y la posesión y creencia en saberes ancestrales y de la experiencia.

*“Y que antes, en la escuela cuando yo estaba, el maestro me decía; así tienes que hacer y a veces yo no entendía y quedaba con esa duda, y no lo aprendía mas.”* (estudiante de la Escuela de Agroecología)

*“En la escuela tradicional digamos, con suerte conoces a los compañeros que están al lado porque a los que están atrás no los conocíamos porque siempre están atrás los compañeros. Aunque no teníamos mucha conversación, aunque estaba el recreo, no hablábamos nadie.”* (estudiante de la Escuela de Agroecología)

La falta de contextualización de contenidos, el traslado del modelo urbano y del modelo del grado a la situación rural y de plurigrado, y la precariedad de recursos económicos y pedagógicos en las escuelas, dificulta la asimilación de conocimientos y herramientas básicas necesarias para la inserción de los niños y jóvenes campesinos en la educación formal, primaria o media, llevando incluso al abandono escolar a muy temprana edad. Es la propia institución escolar la que está pensada bajo la lógica urbana que excluye a la institución familiar campesina, articuladora de la actividad económica, la vida social y el territorio. Estos factores construyen patrones históricos de exclusión y expulsión escolar.<sup>84</sup>

Y aun puede haber más factores que den cuenta de la compleja situación educativa de la población rural de Santiago del Estero: Las distancias entre las comunidades y los centros educativos dificultan la asistencia diaria a la escuela y a esto se suman el estado de caminos y los factores climáticos. Para los maestros en ocasiones los traslados también son difíciles y esto repercute en ausencias.

---

<sup>84</sup> Decimos esto mismo en el planteo del Proyecto UBANEX “Fortalecimiento de trayectorias pedagógico – productivas de jóvenes campesinos para promover su permanencia en el campo”

*“yo no terminé la primaria, quería estar en el campo. Y no pude terminarla por asunto de la escuela que estaba muy lejos; la escuela estaba a 20 km., (estudiante de la Escuela de Agroecología)*

Pero en el nivel secundario la situación se hace más compleja y más grave, ya que son muy pocas las escuelas rurales existentes. En realidad, hay pocos establecimientos de nivel secundario en la provincia, y se localizan principalmente en pueblos y ciudades como Tintina, Quimilí, Monte Quemado. Esto deriva en que para hacer estudios secundarios, los jóvenes deben migrar a las ciudades con las implicancias que la migración tiene para los jóvenes campesinos: el desarraigo afectivo y social, la pérdida cultural y los costos económicos que implican no sólo costear la vida en la ciudad sino el perjuicio que implica la ausencia del campo y el abandono de las tareas que los jóvenes realizan allí (cuidado de animales, posteo, siembra, cosecha, etc.).

*“Si, fui hasta 7º grado. Después si mis padres me insistieron que vaya a estudiar pero nunca me gustó. Quedé en el campo, produciendo, cuidando animales, por ahí haciendo unas changas, poste, carbón. Nunca me gustó estudiar” (estudiante de la Escuela de Agroecología)*

Para muchos jóvenes se hace necesario priorizar el trabajo en el campo por encima de la concurrencia a la escuela, debido a la responsabilidad que tienen muchos de ellos respecto de la producción. Los jóvenes y adolescentes son parte central en la fuerza de trabajo familiar de la cual vive la comunidad. El retiro de tal grupo etario por períodos de (por lo menos) cinco años atenta contra las formas de vida y producción campesinas, y termina por reforzar patrones de migración hacia las ciudades donde, en la mayoría de los casos, éstos jóvenes terminan por incorporarse al mundo laboral como trabajadores precarios.

*“Porque esa es la idea que llevan desde la escuela secundaria bancaria, esa es la idea, prepararte así. Ahí yo ya estaba con esa mentalidad de irse, de progresar solo y estudiando” (estudiante de la Escuela de Agroecología)*

Todos estos factores hacen que muchos niños y jóvenes del campo reciban una educación incompleta y/o deficiente y, dadas las dificultades y frustraciones que esto conlleva, se haga más difícil la posibilidad de continuar con los estudios.

*“Hice la primaria pero tengo 3° grado de la primaria. Yo la primaria no la terminé, no me quisieron recibir más en la escuela. No, no me quisieron recibir más en la escuela.”* (estudiante de la Escuela de Agroecología)

Esta situación de precariedad educacional viene perpetuándose de generación en generación, transmitiéndose así también la experiencia de fracaso e imposibilidad al interior de las familias.

Si recuperamos algunos de los elementos trabajados anteriormente, parece traslucirse de modo más concreto la falta de lugar para un “otro”. El otro no existe, el indígena fue asesinado y exterminado, su historia quedó enterrada, el campesino que es su identidad visibilizada, posible, tampoco tiene lugar en la escuela rural urbanizada. No hay espacio para lo diferente a lo que sigue siendo una cultura abstractamente universalizada que perpetúa la colonialidad del saber. No hay lugar tampoco entonces para la tradición. Dussel aporta una mirada sobre la tradición que implica recreación en un doble sentido: el de asumir la historia desde la novedad de lo nuevo que es lo que hace histórica a la especie humana y el de crear de nuevo. Nada de esto tiene lugar en la escuela a la que los campesinos no pueden ir, a la que si van se sienten ajenos o de la que son expulsados.

Sin embargo, la escuela es valorada por los campesinos. Los saberes a los que debería permitir el acceso, aún cuando desde el MOCASE-VC son cuestionados, también son considerados importantes. El papel del Estado en la garantía de la educación como derecho es parte de lo que los campesinos defienden, demandan y construyen. No quieren irse de la escuela, quieren otra escuela.

#### **5.4. La Escuela de Agroecología**

Si los campesinos valoran la educación pero no la tienen, si quieren otra escuela, y el Estado no la garantiza, entonces, la garantizan ellos. A continuación se desarrollan las preocupaciones que llevan a crear la Escuela de Agroecología, su origen y las características de su organización y funcionamiento.

#### **5.4.1. La preocupación por la escuela en el MOCASE-VC**

La preocupación por la escuela es histórica en el MOCASE-VC, al punto de plantearse la necesidad de la formación propia de docentes campesinos para insertarse en las escuelas rurales de la provincia, de manera de transformar la escuela desde adentro y tornarla coherente con las necesidades populares de los campesinos.

El proyecto de formación de maestros campesinos data del año 2002 y hoy se inserta como proyecto, en la construcción de la universidad campesina.

Antes aún, en el Congreso de 1999, se sistematizaron propuestas que referían a la relación de las comunidades con la escuela, tendientes a garantizar el acceso de los campesinos, a la promoción de la valorización de la riqueza cultural campesina en la escuela, y a la promoción de la inserción de los campesinos como docentes en las escuelas (Michi, 2010)

El proyecto de formación de docentes campesinos está en consonancia con estas propuestas. Cuando este proyecto empezó a delinearse, la posibilidad de concreción iba en dirección a que se asentase en la Universidad de San Luis a partir del apoyo activo y de la participación en la elaboración de la propuesta de la Universidad Transhumante<sup>85</sup>. Pero posteriormente pasó a ser uno de los proyectos de la Universidad Campesina. El proyecto curricular se desarrolló a partir de la opinión de las comunidades respecto de cómo debería ser la escuela necesaria. Para ello se hizo un relevamiento en las comunidades, del que se desprendería que la escuela debía ser una escuela comunitaria, que valorizase la vida cotidiana y la realidad de los campesinos. La comunidad tendría que participar de esta escuela que a su vez tendría que enseñar a defender los derechos de los campesinos. Tendría que ser una escuela democrática, donde se pueda aprender jugando y donde los maestros enseñasen con paciencia, en la que se pudiera conversar y los chicos fueran con alegría. Las definiciones surgían de la contraposición a las críticas que en las comunidades se realizaban a la escuela rural que vivían o de la que quedaban excluidos.

El proyecto curricular se fue discutiendo y elaborando, no con pocos problemas, por lo menos hasta 2007, en el seno del Movimiento y con la participación de docentes de la Universidad de Luján, de la UBA y de la Universidad de La Plata. (Michi 2010)

---

<sup>85</sup> No había posibilidad de pensar que se estableciera en la provincia de Santiago del Estero

Algunos de los puntos de difícil resolución eran los referidos a la certificación y la inserción de los egresados como maestros en las escuelas públicas de Santiago del Estero, el del ingreso a carreras universitarias por parte de los campesinos que no contaban en su mayoría con título secundario y el de los mecanismos de selección de docentes para esta propuesta de formación.

Este proceso aún no concretado, da cuenta de la posición ante la escuela pública. Las crónicas de las reuniones de trabajo para la elaboración de este proyecto manifiestan dicha posición que postula la necesidad de poner a la escuela del lado de los campesinos. En las crónicas se registran discusiones y opiniones acerca de por qué es necesaria una escuela con maestros diferentes, con maestros campesinos y de cuáles son los elementos que la escuela no considera así como los que el campesinado necesita:

*“Una escuela que tenga maestros diferentes a los que tenemos, toda la comunidad, no sólo el MOCASE, dice basta a estos maestros”* (Dirigente del MOCASE)

*“Los grandes hacen todo a mente, ventas, trabajo, por ejemplo si vendo 10 bolsas cuanto plata tengo que tener ... un ternero de 200 kg a 1,20 cuánto cuesta...”* (Campesino)

*“para arrendar tierras: cuántas toneladas por hectárea o sobre la producción, o sobre el terrenos...”* (campesina)

*“si cosechamos entre tantos, cuánto le toca a cada uno... Se hace así, todo mental, no escribiendo”.* (Campesino)

*“Lo malo es que la escuela negó la importancia del cálculo mental”*  
(Técnica, universitaria colaborando con el proyecto)

La escuela no considera esta característica para trabajar con los campesinos. Hace falta maestros que puedan considerarlo. Pero también es necesario pegar el salto a la formalización y a la abstracción:

Un dirigente del MOCASE en esta misma reunión dice:

*“se trabajó mucho con los campesinos del monte la importancia de leer, son huellas, como uno sigue las huellas de los animales o de los hombres para llegar a un lugar, escribir es una forma de dejar huellas. Una vez Cristina dijo: escriba usted que puede. Es una forma de poder. Hay que*

*hacer una lectura, las luchas perdidas es porque le damos importancia a otro tipo de lecturas que no son las del imperialismo, por eso nos derrotan. Escribir es contar al amigo lo que hacemos y al enemigo lo que sabemos. Es una parte de la cultura, como la música” (Dirigente del MOCASE)*

Las familias campesinas saben que la escuela tendría que permitir el acceso a la lectura, a la escritura, al cálculo, a la formalización.

La escuela forma parte de las estrategias familiares de reproducción social (Cragolino 2006). Las familias campesinas fueron artífices y creadoras de sus escuelas. Es en el estudio de las relaciones conflictivas concretas que se dan entre las familias y la escuela, donde puede observarse, al decir de Rockwell (1983), el encuentro entre clases subalternas y Estado, que se materializa en vínculos hegemónicos y de dominio que como tales no son de reproducción sino de lucha y resistencia, de apropiación y control. Es en el reconocimiento de la importancia de la escuela, en la búsqueda de la permanencia, en el esfuerzo por garantizar la asistencia a pesar de las distancias, los caminos, el clima, que se visualiza el reconocimiento de su importancia. Las familias saben que es con la escolaridad que sus hijos podrán acceder a la “legitimación, integración y habilitación social” (Cragolino, 2006). La escolaridad es el mecanismo por el que los campesinos podrán trabajar en el campo o migrar. Por eso es una estrategia de reproducción.

En las críticas que se desprenden de las propuestas que las familias hacen en torno a lo que quieren de una escuela y de la consecuente formación de maestros para esa escuela, y en los testimonios de los jóvenes puede leerse una mayor profundidad de la valoración de la escuela. Reconocen la importancia de la escolaridad y le reclaman a la escuela no haberla cumplido, no haberlos acogido, acompañado y enseñado. No la desdeñan. La cuestionan. Pero en este cuestionamiento ya tiene un lugar el paso por el Movimiento.

Las comunidades campesinas de Santiago del Estero también demandaron y construyeron sus propias escuelas. En estas demandas y construcciones también se materializa este vínculo con la escuela pública que es de valoración y compromiso.

La historia de lucha de los viejos militantes santiagueños del MOCASE-VC, llamados por sus compañeros viejos sabios del monte, da cuenta de esta marca: La lucha por la escuela pública y su valoración. En el libro Raymundo Gómez, caminante de los

montes, del MOCASE-VC (2011), el siguiente testimonio acerca de Raymundo, ilustra esa historia de lucha:

*“...él decía, y a veces hasta también lloraba, lo que le preocupaba por los niños de Saladillo, porque ya éramos bastantes en saladillo y era la escuelita a 10 kilómetros la más cerca y los niños no podían ir.*

*Entonces él se fue a Santiago, hizo un viaje a Santiago. Y como no teníamos conocimientos ese tiempo, ¿Dónde íbamos a ir a pedir la escuela? Se iba a casa de gobierno. Hizo dos viajes y ahí cuando estuvo en casa de gobierno, esperando una audiencia para hablar con el secretario, dice que llegó un obispo, y ahí le preguntó qué estaba haciendo, qué estaba esperando. Y él ahí le comentó. Como a él le gustaba hablar, con uno, con otro, entonces él le explicó. Y tenía un papel en la mano, era una nota que llevaba que él había hecho en saladillo, pidiendo la escuela. Entonces dice que le dice: Pero mi hijo, aquí no tienes que venir a pedir la escuela, tienes que ir al Ministerio de Educación. Pero hablé con el secretario, y después dejé la nota y después vete ahí.*

*Y bueno, ahí él preguntando, llegó y ahí volvió a dejar la fotocopia de esa nota. Entonces mandaron a decir que si iban a aceptar mandar un maestro, pero la escuela se la tenía que hacer la población, una escuela rancho, porque no había plata para hacer la escuela, sino solamente un maestro. Entonces él aceptó ahí nomás, que si, vino, hizo una reunión con todos nosotros, las familias, y dijo, que bueno, que teníamos ese proyecto para hacer el rancho. Cada familia tenía que trabajar en eso. ...” (Mirta, 2011)*

En el libro *Memorias de los orígenes de la central campesina de Quimilí* (MOCASE-VC 2012b) se puede leer al respecto:

*“... Y después ha ido Don Raimundo, y él ha ido.. Un día nos llama y nos dice: “Ustedes saben que yo pienso que tendría que haber una escuela, por qué no vamos a pedir una escuela, porque hay muchos chicos y no hay una escuela, y las escuelas ahí quedan lejos”. De*

*ahí un día se han puesto y han hecho una escuela rancho, una escuela rancho primero han armado, y él ha ido a Vilela al comisionado, a pedir unas chapas para el techo, y ahí él se ha juntado con Ángel, lo había visto a Ángel, pero no sabía nada él. Era un día que el comisionado había ido a hacerle chocolate para los niños ahí en Rincón y le había magueado al Ángel, como estaba ahí en Vilela, que le lleve las chapas él y ahí Angel había ido llevando las chapas. “*

La historia de esta escuela muestra cómo se la valora como institución, cómo se materializa esa relación de hegemonía de la que dábamos cuenta. En esta experiencia aparece también un germen de la autogestión y autonomía que marcarán después a la propuesta de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC.<sup>86</sup>

La historia (colonizada) construyendo el presente y el presente construyendo la potencialidad del futuro en un contexto particular como el del campesinado santiaguense, nos permiten interpretar la decisión política de lo que será la construcción de una escuela que lleve adelante los postulados político-pedagógicos del MOCASE-VC. En el marco histórico que relatamos, la pelea por la escuela pública, la consideración de la educación como derecho, la voluntad de construcción desde concepciones descoloniales que den lugar a lo negado, al otro que constituyen, la constatación del ejercicio de la hegemonía por parte de las escuelas santiagueñas, la búsqueda de espacio en las grietas y de lucha contrahegemónica que es al mismo tiempo la lucha por el ejercicio del derecho, la opción por la educación popular y finalmente la constitución e identidad como organización colectiva y política, llevan al MOCASE-VC, en el contexto de apremio que implica el avance del modelo del agronegocio, a pensar en la posibilidad de construcción de una escuela propia que forme campesinos como trabajadores con derecho a la tierra, a la cultura y a la educación.

#### **5.4.2. El origen de la Escuela de Agroecología**

---

<sup>86</sup> Resulta también significativo que el encuentro entre los campesinos y los jóvenes que dio lugar al MOCASE-VC haya estado signado por la construcción de una escuela

La falta de posibilidad de educarse de los campesinos por las condiciones de desarrollo de la educación rural de la que dábamos cuenta, el incumplimiento del derecho a la educación por parte del Estado, junto con la discordancia entre la pobre y poca educación recibida y las características de la vida y la cultura campesinas, llevan al MOCASE-VC a pensar en la posibilidad de una escuela propia para los jóvenes del Movimiento, escuela que pueda acompañar la formación productiva y política de los jóvenes militantes del Movimiento y que pueda restituir el derecho a la educación ante la falta de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de las ofertas educativas existentes (Baronnet, 2012)

La problemática educativa había sido percibida desde hacía tiempo por la Organización. Por eso, tras un tiempo de diseño y reflexión en sus bases, convocó en el 2006 a un grupo de docentes y estudiantes universitarios<sup>87</sup> para comenzar un diagnóstico más preciso de las necesidades e intereses de los jóvenes que conforman el Movimiento. Se conformó un equipo compuesto por 15 estudiantes y 4 profesores, que durante seis meses trabajaron en Buenos Aires en la formación interna y la planificación de actividades para llevar adelante en las comunidades.

Los objetivos planteados conjuntamente con el Movimiento apuntaban a reflexionar acerca de la educación como un derecho de todos y generar espacios de apoyo escolar y producir un diagnóstico más preciso de los niveles de lecto-escritura y matemáticas básicas de los adolescentes y jóvenes de las comunidades.

En ese marco, el grupo de estudiantes que se había conformado, viajó a Santiago del Estero. Se realizó un trabajo de tres días en la central de Quimilí del MOCASE-VC, donde se terminaron de definir las metodologías y objetivos del proyecto conjuntamente con los técnicos del Movimiento, luego viajaron a la Central Campesina Copal (departamentos de Copo y Alberdi), donde el grupo se dividió en 10 comunidades campesinas para realizar las actividades planificadas. Esta etapa se extendió durante diez días en los cuales se realizaron talleres de apoyo escolar con los adolescentes y jóvenes, y talleres de reflexión con toda la comunidad, sobre la importancia de la educación como un derecho. Como cierre se evaluó junto con las comunidades el trabajo realizado y se diseñaron estrategias para garantizar la continuidad del proyecto. Se tomaron 100 encuestas. Los resultados de la encuesta fueron contundentes: más de

---

<sup>87</sup> El vínculo con los estudiantes universitarios se establece a través de la Federación Argentina de estudiantes de Agronomía y las agrupaciones de las diversas universidades nacionales que la conforman.

un 30% de éstos jóvenes no había completado el primario, y el 90% de los mismos tenía secundario incompleto o nunca lo habían comenzado. Sin embargo, todos ellos estaban interesados en continuar su formación. La última etapa del viaje se realizó nuevamente en Quimilí, donde se evaluaron las actividades realizadas entre los estudiantes y el MOCASE-VC, y se aunaron criterios para la continuidad del proyecto.

De los resultados de aquel primer diagnóstico (que aquí se presentan reforzados con los resultados de las primeras evaluaciones y diagnósticos de la Escuela realizados por los docentes y el equipo de Brigadas de escolarización “Monte Adentro”) se desprende una serie de problemáticas, agrupadas en los siguientes ejes:

- Bajo desempeño en matemáticas (operaciones básicas y resolución de situaciones problemáticas), y dificultades en la comprensión y redacción de textos (altamente relacionado con el poco contacto con material escrito en su vida cotidiana).
- Falta de prácticas escolarizadas que faciliten la organización personal, los hábitos de estudio y concentración, el manejo de tiempos, etc.
- Poca confianza en los propios saberes y dificultades en la expresión de opiniones y exposición frente a otros, relacionado con trayectorias personales de discriminación y marginalización.
- Dificultades que presenta la propia geografía de las comunidades (representadas principalmente por el difícil acceso a materiales didácticos u otros recursos como computadoras, televisión, etc.).

Otro aspecto relevante que arrojaron las encuestas fue la necesidad de un cambio en las relaciones pedagógicas entre los docentes y los adolescentes, ya que la evaluación de cada central reflejaba el hecho de que los docentes intervienen en la profundización de la desigualdad, en tanto la escuela fracasa en el mínimo de enseñanza universal que promete garantizar. Esta lectura se desprende de frases o dichos tales como: *“los docentes no enseñan”, “hacen pasar de grado sin que sepan”, “no les corrigen”*. Y también de algunas como estas: *“son autoritarios, no cumplen con sus responsabilidades de trabajadores, no dejan participar a la comunidad, el padre que cuestiona es aislado, el maestro no visita a las familias, no se preocupa por las faltas”* (encuestas 2006).

A partir de estos resultados surge la necesidad de iniciar actividades que apunten a mejorar la situación escolar, fomentar la reinserción de los jóvenes en la escuela, y el

acceso a la educación superior. Estos objetivos fueron los que impulsaron el proyecto de escolarización en comunidades campesinas de Santiago del Estero.

Pero aún con todos estos datos que llevaron a pensar en la necesidad de cubrir lo que el Estado no garantizaba, no puede soslayarse el análisis de coyuntura política que hacía el Movimiento cuando decide crear la Escuela de Agroecología, porque resulta definitorio en la toma de la decisión. Ya existía el proyecto de Universidad campesina, también funcionaban una cantidad de instancias formativas que en términos generales se denominaban talleres, pero las decisiones respecto de la escuela se aceleraron.

*“Bueno, cuando nosotros entramos a pensar que teníamos que darle más continuidad, más forma a algunas formaciones, que estaban andando en el Movimiento pero que no tenían una continuidad y demás, que pensamos esto de la salud como el derecho a tener una salud, esto del maestro campesino como el derecho a tener una educación, esto de los derechos humanos como el derecho a tener nuestros territorios y lo de comunicación porque veíamos que era valiosísimo e importantísimo la comunicación dentro del Movimiento, y lo de agroecología porque creíamos que dentro de nuestros objetivos y de nuestra lucha y los de la vía campesina está esto de la soberanía alimentaria, está esto de la reforma agraria, está esto de la producción orgánica. Y medio que nos largamos a los de agroecología sin tener la universidad porque el modelo agroexportador y sojero iba creciendo vorazmente y nosotros creíamos que nuestros jóvenes, sobre todo nuestros jóvenes, tenían que profundizar un poco más esto de a cual modelo de desarrollo adherimos o que es para nosotros la producción o que es para nosotros el campo. Entonces bueno, un día dijimos ¿Y si armamos la escuela y la largamos? Y bueno, y la largamos, y le dimos forma y la largamos. Creo que el detonante fue esto: ver que el modelo se imponía muy fuerte, muy vorazmente, y teníamos que hacer algo”.* (Integrante del área de formación del MOCASE-VC, coordinadora/docente de la Escuela de Agroecología, 2009)

Durante el período previo a la apertura de la escuela, el MOCASE-VC y la CENEP (Centro de Estudios Populares Participativos),<sup>88</sup> en articulación con el Instituto Agrotécnico de Quimilí, comenzaron a delinear un proyecto de formación post-primaria para los adolescentes y jóvenes campesinos, que además de brindar una formación de tipo técnica, otorgaría un título de terminalidad de nivel inicial a quienes no hubieran podido concluir la escuela primaria extendiendo un año más la cursada (cuatro en lugar de tres), permitiendo a su vez que los jóvenes puedan continuar los estudios en niveles secundarios.

La Escuela de Agroecología del MOCASE-VC comienza a funcionar a mediados de 2007, en articulación con el Instituto Agrotécnico de Quimilí. Se trata de una escuela de alternancia (1 semana de trabajo presencial en la Escuela en Quimilí, y 3 semanas de trabajo en las comunidades de origen) durante 3 años, para la formación en la producción campesina y agroecológica, que prevé, además, la posibilidad de terminalidad primaria con la extensión de un año de la cursada.

#### **5.4.3. La organización de la Escuela de Agroecología y sus marcas.**

La Escuela de Agroecología comienza a funcionar con los objetivos explícitos de *“contribuir a la formación de los y las jóvenes del MOCASE y de otras organizaciones campesinas y promover la defensa de los bienes naturales y la soberanía alimentaria, y para ello se propone potenciar la agricultura campesina sostenible, fortalecer la producción familiar y comunitaria y promover el intercambio entre jóvenes del Movimiento”* (MNCI, 2010)

La “escuela” de agroecología del MOCASE-VC, como su nombre lo indica, rescata a la escuela en un proceso social de apropiación (Rockwell y Ezpeleta, 1983) y reinención de la institución escolar, que implica, la interiorización de la cultura escolar y la valorización de esta institución en la garantía de la distribución de saberes, aunque como promesa. Concebir la construcción de esta escuela alternativa como apropiación

---

<sup>88</sup> El CENEP (Centro de Estudios Populares Participativos) es una organización de trabajadores rurales con formación académica sin fines de lucro, creada en 1987 para contribuir a la promoción y consolidación de las organizaciones campesinas de la región, y facilitar la construcción de un movimiento de alcance Nacional.

simbólica de esta institución es comprender que se le otorga un sentido activo y transformador dentro de la lógica de la transmisión de la herencia cultural moderna, de su papel instrumental y obligatorio (Baronnet, 2012). Es decir, que esta propuesta alternativa implica también la apuesta a la lógica del derecho público y la búsqueda de otra relación con el Estado, de manera de garantizar y disputar el cumplimiento de esa promesa desde una perspectiva en la que no sólo se cumpla el derecho, sino que se lo garantice en una orientación acorde a los intereses del campesinado. La disputa es entonces la del derecho a la educación, y también la que refiere a las decisiones al respecto, en la formación de los jóvenes campesinos, a su planificación y a su regulación. Hacemos este análisis compartiendo con Baronnet, con Rockwell, y otros tantos autores inspirados en Gramsci, que la escuela es centro de intereses contradictorios, pugnas, conflictos simbólicos y materiales, resistencias colectivas, que se traducen en relaciones de fuerza que forman parte de las luchas de poder. La disputa será entonces también por la transmisión de la herencia que es concebida no sólo como la herencia de la cultura moderna occidental, urbana y funcional al modelo económico vigente sino como articulación entre la herencia cultural ancestral, campesina, los saberes culturales propios, y el acceso a los saberes modernos, pero puestos al servicio de intereses económicos comunitarios y colectivos que permitan la vida en el campo y la subsistencia de la tierra.

Para el MOCASE-VC el régimen de alternancia permite respetar la cotidianeidad, las formas de trabajo y la cultura campesinas y también resulta coherente con la concepción de educación. Como decíamos previamente, la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC funciona con un régimen de alternancia en el que durante una semana por mes los jóvenes de distintas comunidades conviven en las instalaciones del MOCASE-VC de Quimilí.

*“Y el por qué una semana y tres semanas? porque nosotros adherimos con esto de que la formación no tiene que producir el desarraigo, y ya hemos tenido experiencia de jóvenes que se han ido a hacer la secundaria a una ciudad cercana, o inclusive chicos que han hecho intentos de hacer universidad y se han vuelto inmediatamente. Y porque además creemos que la formación no está acá en la escuela, sólo, sino que la formación también está en mi comunidad y en mi vida cotidiana. Entonces esto de que trabajamos*

*algunas cosas acá y después vuelvo a mi comunidad, a mi cotidiana vida, mi familia, mi producción, y también con algunas actividades que tengan que rescatar una leyenda o hacer un cálculo del tamaño del territorio o de los cercos o de la cantidad de animales o la estadística de las muertes por tal enfermedad ¿no?. Como que sea parte de la vida, digamos y no algo desencajado”.* (Integrante del área de formación del MOCASE-VC, coordinadora/docente de la Escuela de Agroecología, 2009).

Además la alternancia y la convivencia permiten una intensidad de la experiencia educativa con posibilidad política en sí misma:

*“Santiago del estero, igual que Argentina es un territorio tan enorme, y nuestros jóvenes son de distinta parte de la provincia pero somos un solo Movimiento. Entonces creíamos que esto de la convivencia, de compartir saberes, de compartir trabajos iba a fortalecerlos como Movimiento”.* (Integrante del área de formación del MOCASE-VC, coordinadora/docente de la Escuela de Agroecología, 2009).

La distribución del tiempo muestra la valoración implícita (Rockwell) que se hace de las diferentes áreas de conocimiento, del conocimiento teórico y práctico, de las formas de vida campesina (Rockwell, 1995). El tiempo es un organizador que funciona estructurando la experiencia escolar y mostrando algunas de sus implicancias:

Curricularmente, la escuela se organiza en materias distribuidas en los 3 años, que abarcan desde las materias instrumentales básicas como lengua y matemática hasta las específicas o técnicas como producción agrícola, bosques, agroecología, energías renovables, pasando por materias vinculadas a la gestión como administración rural y cooperativa<sup>89</sup>.

En la semana de cursada se trabaja en 2 materias por la mañana y dos por la tarde. Uno de los días de la semana es el día en que se realizan las prácticas de campo que son optativas entre apicultura, producción animal, agroindustrias, carpintería, huerta, hilados y tejidos, energías renovables, comunicación, construcción y taller de costura.

---

<sup>89</sup> Se adjunta el diseño de la caja curricular elaborada por el MOCASE-VC en un documento que se anexa.

Se da en este sentido una apropiación de la escuela como institución moderna que combina de manera interesante la valoración del derecho a la educación que expresa la escuela pública y su organización, con formas de organización adaptadas a las necesidades de la vida y la producción campesinas por un lado, y a las necesidades de formación política por otro, en el tipo de organización del tiempo y de la convivencia en este tiempo intensivo en el que se asumen responsabilidades y se las comparte como estudiantes-militantes con los coordinadores de la escuela:

En primer lugar parece central destacar en este sentido, la organización de la propia modalidad de alternancia, es decir el funcionamiento intensivo presencial durante una semana que tiene la escuela, respetando los tiempos de trabajo de los jóvenes en el campo y también las distancias que existen desde sus lugares hasta el sitio donde funciona la escuela. Existe un reconocimiento, no sólo de la importancia de la convivencia de los jóvenes durante la semana, sino además del tipo de trabajo y producción que realizan en sus ámbitos familiares y comunitarios.

En segundo lugar parece interesante rescatar que en la Escuela de Agroecología hay tiempos y espacios previstos para trabajar los saberes teóricos y prácticos en la organización de la caja curricular.

En tercer lugar el tiempo destinado a la convivencia, al mantenimiento del lugar, a su limpieza, a la recreación, a la música, el baile y las tradiciones como la chacarera, y a la mística, hablan de la consideración de la convivencia, del compartir espacios, del tiempo de las responsabilidades colectivas y del disfrute que adquieren un lugar central en la escuela.

Por último, el tipo de organización de la caja curricular, la forma de organización en “materias” o disciplinas y su distribución, muestra la valoración de lo escolar, y de algunas de sus formas de organización clásica.

La formación técnica apunta al fortalecimiento de la producción y forma de vida campesina, al desarrollo local rural y regional, dándoles a los jóvenes la posibilidad de proyectar su vida en el campo, y producir allí mismo alimentos sanos para la sociedad, evitando así los procesos de migración hacia la ciudad. Tienen direccionalidad respecto de lo que son los ejes políticos del Movimiento: reforma agraria integral, soberanía alimentaria y producción agroecológica.

Parte importante del “contenido” de la enseñanza son algunos aspectos del trabajo que están por fuera de las materias. La experiencia formativa de la escuela es concreta, real y cotidiana (Rockwell 1982-1995). Para Dubet y Martuccelli (1997) la experiencia escolar es el modo en que los sujetos combinan distintas lógicas de acción que cristalizan en la socialización, que es un trabajo en el tiempo, permanente, vinculado a la posición social y escolar de los estudiantes. Es decir que la experiencia que deriva en la socialización es un trabajo que realiza cada sujeto articulando lógicas y dando sentido al paso por esa institución.

En la Escuela de Agroecología gran parte de esas lógicas se desarrollan, como en toda escuela, por fuera de los contenidos de las materias. Pero la intensidad de la convivencia en la alternancia y la direccionalidad política explícita que tienen algunos espacios cotidianos, le imprimen características particulares a las experiencias. Los acuerdos de trabajo, la convivencia y los lazos que se establecen en ella, las responsabilidades que asumen los estudiantes en el funcionamiento escolar, la metodología de la educación popular como contenido, son parte de los aspectos que se articulan en la experiencia. Algunas de estas lógicas se analizan en el próximo capítulo en función de nuestro interés principal que es la formación de trabajadores.

La Escuela cuenta con reconocimiento como Escuela de Agroecología N°15 de la modalidad de adultos, no formal, a través del Servicio Provincial de Enseñanza Privada del Ministerio de Educación de Santiago del Estero según disposiciones de la Ley 6160, Resolución 438/2.011 del Ministerio de Educación Provincial. y por lo tanto no otorga certificado de nivel secundario. Sin embargo, para ingresar se requiere escolaridad primaria completa. Este no es un tema meramente formal, y lo consideramos parte de las marcas de la escuela. La Escuela de Agroecología devuelve posibilidad y genera potencialidad, pero si esta no es reconocida a través de una certificación, en el momento en que la enseñanza secundaria es obligatoria, se corre el riesgo de volver a caer en la trampa de la exclusión. Y si eso ocurre en el momento en que el Movimiento abre las puertas de una universidad en el seno del MNCI, la situación se torna doblemente peligrosa para los jóvenes egresados de la Escuela de Agroecología que no podrían estudiar en la misma.

*“El panorama actual revela que, al estar desvinculada del sistema educativo formal, se han comenzado a sufrir las consecuencias de ese aislamiento. Uno de los problemas derivados de la falta de reconocimiento es la situación paradójica que se plantea*

*respecto de los estudiantes y egresados: originada para propender a la inclusión social y educativa, los títulos que se expiden carecen de validez nacional, lo cual impide su sustentabilidad académica, en tanto no pueden garantizar credenciales que permitan a sus egresados proseguir otros estudios o ingresar al mercado formal de trabajo. La falta de reconocimiento académico e institucional constituye, a la vez, un obstáculo para la sustentabilidad económica, por la imposibilidad legal de generar recursos para su financiamiento. Así como también, al no tener CUE, la imposibilidad de que quienes asisten puedan acceder a programas nacionales como la Asignación Universal por Hijo y el último PROGRESAR, entre otros”, puede leerse en un documento del MOCASE-VC de 2014. (MOCASE-VC, 2014) que se anexa a esta tesis.*

El MOCASE-VC desarrolló sin éxito, diferentes gestiones para conseguir ser reconocida como escuela secundaria, ante las administraciones Nacional y Provincial. Actualmente se encuentra en plena negociación con el Ministerio de Educación Provincial y en plena discusión interna al respecto:

*“Bueno, eso en su momento se pudo pelear y lo aceptaron así. Igual es raro en la provincia porque Nivel de Adultos se supone que es más de 18, pero nos quedó así... Y ahora quisimos retomar la gestión, ver en la Provincia y ver en Nación qué posibilidades hay de que sea un secundario tomando un poco la experiencia de Mendoza que con la legislación que tienen de la Provincia pudo ser reconocida como gestión social. Y entonces la misma escuela de tres años, las mismas materias, es un secundario. Y bueno, en Santiago eso no pasa. Hay que resolverlo en la provincia. Entonces el último panorama fue, bueno, o la hacemos de tres años y pueden ingresar desde los 18 años o lo hacemos de cinco años y pueden ingresar a los 13, cuando terminen la primaria.”*

La negociación pone al MOCASE-VC en un debate serio y en una disyuntiva: Cualquiera de estas dos posibilidades fracciona la actual Escuela a favor de los adolescentes que terminan la primaria si decidiesen ser una escuela secundaria común, o a favor de los jóvenes si decidiesen ser una escuela secundaria de adultos. La experiencia del Movimiento mendocino y la UNICAM constituyen desafíos que plantean la necesidad de revisar la situación actual a la luz de nuevas condiciones provinciales, tanto educativas como burocráticas y políticas. En este contexto el MOCASE-VC debate el futuro de su Escuela de Agroecología.



## 6. LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA DE AGROECOLOGÍA DEL MOCASE-VC

La Escuela de Agroecología fue pensada como modo de formación para el trabajo de los jóvenes campesinos en una dirección coherente con los principios de la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral del MOCASE-VC, que delinean el *proyecto de sociedad que buscan y construyen*.

Por ello los objetivos de la escuela se proponen formar a los jóvenes promoviendo el intercambio entre ellos, la defensa de los bienes naturales y la soberanía alimentaria potenciando la agricultura sostenible y la producción familiar y comunitaria (MNCI, 2012).

La agroecología, planteábamos en el capítulo 3, es una metodología de trabajo agrícola que protege los bienes naturales, coherentemente con los principios mencionados, porque coloca como temas de discusión la problemática del derecho a la tierra, la problemática ecológica, ambiental y alimentaria y la de las formas de producir y comercializar acordes.

Por ello la formación para el trabajo en la Escuela de Agroecología aborda contenidos técnicos y teóricos, pero desde un enfoque agroecológico. Está centrada en la defensa del derecho a la tierra, como parte de la concepción de una reforma agraria integral pero también como resistencia al modelo expulsor de los agronegocios. En este sentido se centra también en la resistencia a la semilla transgénica y a la contaminación de los agrotóxicos. Todo lo que se ve en la escuela tiene esta impronta.

La Escuela de Agroecología enseña técnicas de trabajo y producción agrícola coherentes con la protección de la tierra entendida como bien natural y no como recurso económico. Busca que los campesinos se queden en su tierra, a diferencia de la escuela de la ciudad, que produce desarraigo tanto geográfico como cultural. Es un espacio de formación de campesinos, cuya realidad es la defensa de la tierra en dos sentidos: en términos del derecho de posesión que tienen sobre ella y en términos de su protección como bien natural y espacio cultural a cuidar.

En sus documentos definen que “la formación en agroecología, en producción sustentable y el desarrollo de cadenas de valor de alimentos, son cuestiones fundamentales para mejorar la calidad de vida de las familias campesinas indígenas,

lograr una capacidad productiva que permita sostenerse económicamente y desarrollar prácticas que no impliquen la sobre-explotación de ellos mismos ni del monte nativo, con su consiguiente deterioro. ... que no avancen los desmontes, las topadoras, el monocultivo, las fumigaciones, etc. En este sentido, es un programa de formación integral, holístico, flexible; basado en el "aprender haciendo", la formación con valores y el aprendizaje por proyecto” (MOCASE-VC, 2014)

### **6.1. Concepción de Trabajo y su valor pedagógico:**

En la escuela se trabaja desde una concepción amplia del “trabajo”, como parte de una economía que se aleja de los parámetros del capital, que comparte la propiedad sobre los medios de producción y que no busca acumular.

¿Por qué destacamos la amplitud en la concepción de trabajo?

En primer lugar, porque por lo anterior, por el hecho de que el trabajo para el cual se forma en la escuela se aleja de parámetros capitalistas, hay en la escuela una concepción de trabajo que excede la visión acotada que lo vincula al empleo, a la relación salarial y al posicionamiento en el mercado de trabajo. La concepción de trabajo que está por detrás de la formación de la Escuela de Agroecología, pero también de las formas de trabajo concretas de los campesinos del Movimiento y de la economía campesina en general, se vincula a este tipo de nociones amplias de trabajo que desarrollamos en nuestro capítulo 3, más que a las nociones ligadas a la acumulación de capital para las cuales se requiere de la compra-venta de la mercancía fuerza de trabajo (y por lo tanto, de la división del trabajo).

En segundo lugar, la concepción de trabajo de la escuela es amplia porque además, el trabajo de los miembros del MOCASE-VC se encuadra, en la economía campesina que tiene características propias desarrolladas en nuestro marco referencial (capítulo 3): la producción es colectiva y familiar, los campesinos trabajan sus tierras para el autosustento, a veces es comunitaria y colectiva, y se aleja de los parámetros clásicos de la economía industrial. (Algunos campesinos establecen relaciones de empleo en ocasiones y estacionalmente, como trabajo transitorio, migrante y en condiciones extremas de explotación, pero el MOCASE-VC trabaja para desterrar este tipo de prácticas laborales.)

En tercer lugar, tal como venimos sosteniendo, la concepción amplia de trabajo, que se da a través de la economía campesina y el carácter “no capitalista” (no acumulativo) del trabajo, se pone en acto y en evidencia especialmente en los proyectos productivos del Movimiento. La concepción amplia de trabajo hace síntesis en ellos cuando recuperan estas dos características (lo campesino y lo no-capital) y se ponen en marcha, formando parte de una construcción social alternativa que justamente por esto forma parte de una economía desafiante y alternativa. Esta producción es aún incipiente y frágil y no reemplaza a la economía familiar. Es una apuesta importante del Movimiento.

Los proyectos productivos del MOCASE-VC sostienen, promueven y desarrollan entonces un tipo de economía en la que el trabajo no asume la forma asalariada, no se reduce al empleo y a su vez se respeta, valora, recupera y estimula la economía campesina. Suele suceder que el tiempo de trabajo y el tiempo del no trabajo no tengan límites precisos y que muchas de las tareas realizadas sean valoradas como trabajo: la producción, la comunicación, la música, la lucha y la organización.

Los proyectos productivos colectivizan las relaciones de producción, la propiedad, la toma de decisiones, y por otro lado, incorporan explícitamente el carácter social y cultural del trabajo y la producción. Las experiencias concretas desarrollan lo comunitario, lo colectivo, la reciprocidad, como tecnología productiva, como forma de producción, consumo y comercialización. Los proyectos les permiten ir creando el modo en que quieren vivir. De esto dan cuenta los relatos de los campesinos:

*“Y bueno y trabajamos todas, pelamos el zapallo, otras hacen el fuego, ponen las ollas, otras van poniendo los frascos a hervir y después entre todas terminamos de pelar el zapallo o picar la verdura para el escabeche, entre todas también picamos... Bueno y todo eso vamos haciendo todas juntas, ninguna está aquí de ... , ordenando... así que todas somos iguales, todas trabajamos igual. No hay diferencias.”*(Campesina, fábrica de dulces del MOCASE-VC, Quimilí)

*“Estudiante: -Si si, en la comunidad nuestra hemos participado mucho. Hace poco he vacunado las cabras, aprendí a vacunar a las cabras*

*Entrevistadora: - Fue alguien a enseñarles?*

*Estudiante: - Si. Un hombre de ahí que enseña. Y bueno, lo que más me gusta es eso, atender las cabras.*

*Entrevistadora: - Y en la represa, el molino, que hacen?*

*Estudiante: - Y bueno, ahí le dan de tomar no solamente a las cabras, a los animales grandes también. Mi casa queda lejos pero a veces también van. Está en la comunidad.” (Entrevista a estudiante de la escuela)*

En los modelos productivos que van desarrollando hay presencia de de tradiciones y de innovaciones: lo colectivo así como algunos saberes acerca de animales, plantas, las formas de relación con la tierra, constituyen parte de lo que denominamos aquí tradiciones. El desarrollo y uso de algunas tecnologías energéticas, los desarrollos teóricos que las sustentan constituyen ejemplos de lo que consideramos innovaciones. Respecto de tecnologías energéticas, el uso de paneles para generar energía solar en la quesería de Lote 38, en el medio del monte, es un ejemplo.

La propia definición de “agroecología” que trabajan, discuten y ponen en marcha en los proyectos también es elocuente respecto de la relación entre lo tradicional y la innovación:

*“La agricultura campesina de base agroecológica constituye un sistema social y ecológico que está conformado por una gran diversidad de técnicas y tecnologías adaptadas a cada cultura y geografía. La agroecología elimina la dependencia de los agrotóxicos; rechaza la producción animal industrializada; utiliza energías renovables; permite garantizar alimentación sana y abundante; se basa en los conocimientos tradicionales y restaura la salud e integridad de la tierra. ... protege la biodiversidad y enfría el planeta” ... “La agroecología exige un desarrollo tecnológico basado en conocimientos indígenas y tradicionales y en la ciencia agroecológica, que favorece la protección del medio natural, la biodiversidad, y la viabilidad económica y social de un modo sostenible” (Vía campesina, 2013a).*

En los proyectos productivos están unificados los ámbitos que la división social del trabajo escinde y los ámbitos y tareas que la división técnica del trabajo distribuye. Los miembros del MOCASE-VC diseñan proyectos productivos, establecen relaciones de búsqueda de financiamiento y de asesoramiento técnico, planifican, trabajan en ellos

produciendo, discuten sobre el funcionamiento, piensan, definen y desarrollan formas de distribución de excedentes, de distribución de productos y de comercialización. Los testimonios que siguen dan cuenta de esto:

*“Como Movimiento hay un pozo comunitario, una represa comunitaria, un molino, y después... así los animales, hubo un tiempo que vinieron los proyectos para comprar animales, para comprarles alimentos, para sembrar y darles de comer también, hubo un tiempo, y después este último el proyecto de aguas para los animales, pero después cada familia tiene su majada. Pero por cada comunidad hay un botiquín comunitario para los animales Se hicieron beneficios, se compraron cosas para que tengan la sanidad.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

*“Había un proyecto en la central, para hacer un tambo. Se discutía si en un lado, en el otro..., hasta que se decidió que se haga en lote 38. Acá todos somos productores de cabras y todos hacíamos queso. La lógica del sistema diría que una quesería al medio del monte no va. Es una forma de hacer soberanía alimentaria. La hicimos con fondos de la CEE. Delegamos una sola gestión: la compra de la paila. Son todos desafíos: la construcción, el sótano, hacer el queso en una fábrica, con todas las normas. Trabajan todos los compañeros, algunos adentro, otros afuera.*

*El sótano es para estacionar los quesos. Ahora el desafío es que mantenga a 10°, 15°, el proceso de pasteurización. De quesos aprendimos un montón, hay tres formas de quesos: fresco, semiduros, duros. Trabajamos con el INTI. Nosotros vamos a hacer semiduros.*

*Pagamos 1\$ el litro de leche a cada uno de nosotros mismos, los productores. De cada 10 litros sale 1 kilo. Además tenemos 3 \$ de insumos, 5\$ de trabajo y 2 \$ devolvemos al Movimiento por su aporte. Así que cada kilo de queso nos sale 20\$. Discutimos mucho como venderlo, el precio. No hay ganancia, lo vendemos*

*a 20, la ganancia está en el trabajo. Todos cobramos igual la hora, hagamos lo que hagamos. Y en vender la leche a la quesería. Antes se la dábamos a los chanchos. No estamos conformes. Con la sequía no tuvimos mucha leche. No quisimos salir a comprar.*

*En la comunidad están las reuniones de base los sábados al mediodía, donde discutimos esto, de allí a la central.... Hoy hay reunión de delegados de la secretaría de producción y comercialización.” (Productor campesino de lote 38)*

Nos interesa particularmente el valor pedagógico que tienen estas concepciones amplias de trabajo puestas en práctica en los proyectos productivos porque en su mismo accionar cotidiano transforman el discurso en materialidad: Los proyectos efectúan una crítica al capitalismo como modo de producción pero en el accionar mismo, en el hacer cotidiano. Se trata de una crítica muy específica, porque encarna en las formas de producir que llevan adelante, un modelo opuesto al hegemónico. En estas situaciones concretas, materiales y cotidianas los campesinos palpan y vivencian la desmedida ambición por la acumulación y reproducción del capital y sus efectos en la destrucción del hombre (alienaciones varias y exclusión) y del planeta. La claridad que los participantes de los proyectos tienen al respecto, está mediatizada por la participación en la organización, que da tanto el marco de concreción de los proyectos productivos, como los espacios de análisis de la realidad de los campesinos., Esa mediación se da a través de los proyectos productivos,

De allí su importancia y potencial pedagógico. Resituamos en los proyectos, el valor del trabajo como principio educativo. Para Gramsci (2009) el trabajo se constituye en principio educativo porque en el proceso de trabajo el trabajador articula su acción, su pensar, aprende modos y técnicas para operar y sus fundamentos y articula este saber sobre el trabajo y sobre las relaciones en que se produce. Que el trabajo sea principio educativo, significa que tanto los saberes acerca de la naturaleza de la que el hombre es parte, como los saberes acerca de la sociedad y fundamentalmente de sus leyes, de los derechos (orden legal que regula la vida de los hombres entre sí), son imprescindibles y se articulan en el trabajo, que es transformación de esa naturaleza y esa sociedad.

En la Escuela de Agroecología se refuerzan y sistematizan estas concepciones a través de las instancias educativas y de las propias instancias productivas que forman parte de la escuela.

## **6.2. La formación de los campesinos en la Escuela**

El modo amplio de concebir el trabajo y los principios de soberanía alimentaria y de reforma agraria integral que promueve y desarrolla este Movimiento, son constitutivos de la Escuela de Agroecología. La impregnan en sus contenidos, en el desarrollo de sus materias, tanto como en su cotidianeidad, en la convivencia, las relaciones sociales del aula, el vínculo educador-educando-conocimiento y su organización. Lo pedagógico, como venimos desarrollando, excede ampliamente el contenido explícito de lo escolar y las formas de trabajar en las materias. Lo pedagógico son también los vínculos, los modos de acceso al saber, y la organización de las clases, los aspectos de la cotidianeidad que exceden a las disciplinas.

La teoría acerca de la relación entre educación y trabajo que desarrollamos en nuestro capítulo 3 refleja esta aseveración: tanto el contenido de las disciplinas como la cotidianeidad escolar, son claves en referencia a la formación para el trabajo<sup>90</sup>.

Retomamos en este apartado cómo se entiende y se trabaja la formación para el trabajo en la Escuela de Agroecología, que entre sus objetivos explicitados en documentos (MOCASE-VC, 2014) destaca el fuerte perfil técnico agropecuario que le quiere dar a la formación para potenciar un desarrollo rural con énfasis en la sustentabilidad ambiental y el desarrollo local y promover el desarrollo de las economías locales, la industrialización de la actividad agropecuaria y la producción familiar.

---

<sup>90</sup> Pudimos analizar este vínculo en el capítulo 3 de esta tesis en el que se desarrolla la relación histórica, no natural, que la educación institucional pasa a tener con el trabajo a partir del origen del capitalismo, como una de sus funciones principales, que se naturaliza y exclusiviza con el tiempo y que se lleva adelante a través tanto de los saberes necesarios para el trabajo como del disciplinamiento para el mismo. Se trata, decíamos, de la complejidad de un vínculo contradictorio que al mismo tiempo colabora con procesos de movilidad social y de acceso a significados y reproduce la desigualdad de manera encubierta a través de la enseñanza de contenidos tanto como del establecimiento de vínculos, de pautas de comportamiento, de valores, de lo que denominamos socialización. Sin embargo, planteábamos, esta no es la única posibilidad de formar para el trabajo. Las escuelas e instituciones pueden asumir otras orientaciones y optar por una concepción de trabajo amplia, y diferente del “empleo”. Pueden ser explícitas en relación con la orientación que se da a este vínculo. Pueden también ser conscientes de que no sólo el “aula” o el “taller” forman para el trabajo y saber que en todos los espacios de una escuela los sujetos se forman como trabajadores.

Para ello vamos a efectuar un análisis en primer lugar de la formación para el trabajo en los espacios curriculares, en las materias de la escuela, y en segundo lugar haremos lo propio en los espacios cotidianos.

### **6.2.1. Los espacios curriculares**

El desarrollo de los espacios curriculares de la escuela habla de la especificidad y particularidad de esta propuesta. Aún cuando la organización responda al formato de asignaturas y materias de las escuelas modernas, estas son específicas y están pensadas en relación al proyecto político. Despliegan contenidos propios en su interior y desarrollan modos de trabajo pedagógicos también particulares

En 1° año los espacios curriculares son: Educación popular, Territorio, Anatomía y Fisiología Animal, Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología Rural, Agua, Suelos, Agroecología I, Lengua, Matemática y Prácticas de Campo

En 2° año: Desarrollo Sostenible y Biodiversidad, Manejo de Bosque Nativo y Silvicultura ( a la que se le llama “Bosques” cotidianamente), Producción Agrícola I, Quichua, Legislación Agraria, Ecología e Impacto Ambiental, Producción Animal I, Manejo de Pastizales Naturales, Forrajes y Nutrición Animal, Agroecología II, Lengua, Matemática y Prácticas de Campo.

En 3° año: Administración Rural y Cooperativismo, Energías Alternativas o Renovables (Renovables las llaman en el cotidiano), Producción Agrícola II, Quichua, Economía Agraria, Maquinarias Agrícolas, Agroindustrias Rurales, Producción Animal II, Agroecología III, Lengua, matemática y Prácticas de Campo.

En todos los años están previstos talleres varios anuales (de arte, salud, música, etc)

Las materias, tal como lo planteamos en el capítulo anterior y como puede apreciarse, van desde las básicas como Lengua y Matemática, aunque estén planteadas instrumentalmente, las materias básicas o teóricas vinculadas a las problemáticas específicas tales como Historia Argentina y Latinoamericana, Anatomía y Fisiología Animal, etc., a materias técnicas, tecnológicas o teóricas pero todas específicas: Agroecología, Producción Agrícola, Bosques, Aguas, Biodiversidad, Energías Alternativas o Renovables, Sociología Rural, Suelos, Territorio, etc. La escuela

desarrolla también prácticas de campo en apicultura, producción animal, agroindustrias, carpintería, huerta, hilados y tejidos, energías renovables, comunicación, construcción y taller de costura

En este punto se analiza la formación vinculada al trabajo que se desarrolla en la Escuela de Agroecología, centrada en la organización formal de sus espacios curriculares: sus materias y prácticas de campo.

Para el análisis de los espacios curriculares organizamos la información y el análisis en seis apartados: Comenzamos por “La formación técnica-productiva en las materias de la escuela” porque nos proporcionan el material básico acerca del eje de nuestro análisis; Seguimos por “El tratamiento del saber y el conocimiento. Diálogo de saberes y experiencia en las clases de la escuela”; “La dinámica metodológica de las clases y materias”, el “Establecimiento de vínculos y relaciones sociales en las materias de la escuela” y “Los Coordinadores docentes de la escuela” para concluir con “Los modos en que el trabajo en las materias permiten analizar las condiciones de la vida y de la producción y comprender el contexto y el mundo” en el que retomamos el primer apartado y lo vemos desde una mirada más compleja a la que podemos arribar luego de transitar por los apartados anteriores a este último. Este recorrido nos permite transitar de la formación específicamente técnico-productiva a la formación de trabajadores campesinos como sujetos políticos.

#### **6.2.1.1. La formación técnica-productiva en las materias de la escuela**

Las materias de la Escuela de Agroecología desarrollan contenidos técnicos vinculados al trabajo, cada una en lo referido a su ámbito específico. El desarrollo del saber agroecológico que se pone de manifiesto en los diversos espacios curriculares de la escuela, da cuenta de la diversidad y amplitud de los aspectos técnicos que construyen la estructura de este saber no tradicional para las prácticas productivas del campo. La formación técnico productiva es formación agroecológica También muestran que se trata de un saber posicionado y la vinculación de lo técnico-productivo con lo político.

Las observaciones de clases que pudimos realizar en la escuela aportan elementos para analizar el tipo de presencia de lo técnico productivo en esta escuela, que no se reduce a

lo operativo sino que abarca con amplitud la fundamentación y los aspectos vinculados a la concepción en el trabajo:

En “Agroecología” los estudiantes diseñan proyectos, tienen una práctica en la que hacen proyectos productivos desde una lógica agroecológica, diseñan, planifican, y gestionan recursos. Para ello, durante los distintos años de la escuela van viendo los contenidos correspondientes a los postulados de la agroecología. En términos de contenidos esta materia parece condensar los sentidos políticos de la defensa de la tierra, la recuperación del territorio (en sentido amplio) y de los campesinos indígenas como sujetos políticos que se ponen en movimiento; condensa los sentidos políticos de la defensa de un modo de vida que se defiende y se transforma al mismo tiempo;

condensa los sentidos políticos de la defensa de los saberes, de la experiencia de respeto por la naturaleza.

El coordinador de la materia “Aguas” nos dice:

*“Lo mismo en aguas, en la materia de agua, los temas que se eligieron fueron bueno, toda la problemática que tenemos aquí y que soluciones tenemos.... Es un eje de discusión de la vida campesina..., cuales son las discusiones técnicas que nos sirven a nosotros; no nos vamos a poner a estudiar canales ¿sí?, nosotros necesitamos aljibes, entonces bueno, para mi familia, para mi comunidad, calculo el aljibe que necesitamos. Sacamos cuentas y ahí es donde pueden salir de aquí, yendo a la comunidad y que les digan: tenemos la posibilidad de armar aljibes; ¿qué tamaño necesita cada familia? ... lo mismo con las represas, que siempre después la limitante termina siendo el dinero ¿no? (Entrevista a coordinador de aguas)*

“Energías renovables” arma las primeras clases de inauguración de la materia a partir de los conceptos de energía, cambio, movimiento, renovación, y así llega al concepto de energía que puede usarse sin que se agote y que puede ser generada por movimiento. La materia tiene una parte teórica en la que ven concepciones de sustentabilidad y sobre todo las políticas estatales al respecto En Energías Renovables se trabajan aspectos técnicos en términos prácticos. Arman circuitos, colectores solares. Da instrumentos tanto de análisis en cuestiones de posicionamiento vinculadas a la energía, su uso, y por

lo tanto a la agroecología, como de producción de recursos, de fabricación y de invención.

En “Biodiversidad” se presenta la materia considerando que tratará sobre contenidos prácticos y teóricos pero sobre todo políticos. En esta materia se aborda qué pasa con la privatización de la biodiversidad, como se la ataca y destruye: que son los transgénicos, las posiciones de la Vía Campesina frente a los bienes naturales y su distancia con la posición que los considera recursos. Se trabajan modelos de rentabilidad y de sustentabilidad y se analiza fundamentalmente el modelo sojero. En términos de contenido esta materia parece tocar parte del núcleo del sentido del Movimiento: la defensa de la tierra, de la semilla nativa (soberanía alimentaria), del monte, defensa contra el modelo del agronegocio que destruye la biodiversidad, pero que además la roba, la patenta y la vende, la lucha de un modelo de sustentabilidad frente a un modelo de rentabilidad, la lucha contra el capitalismo.

La “Matemática” está puesta al servicio de la vida en el campo que se propone el MOCASE-VC. En esta materia se resuelven problemas vinculados a la producción. La materia es herramienta para el trabajo: créditos, presupuestos, inversiones, cálculos de superficies, son aspectos del trabajo campesino que se toman en esta materia. Pero se trata de un modo de concebir el trabajo campesino que implica gestión, anticipación, posibilidad de proyección, de crédito, de mirada a mediano plazo. El contenido articula los principios con la vida cotidiana en el campo. Un ejemplo paradigmático es la enseñanza del concepto de “índice”. Se explica para qué sirven los índices en función de los problemas y los cálculos vinculados a la producción. Se hace especial énfasis en la operatoria de repartir para ejemplificar el uso del concepto de índice, en relación, por ejemplo, con la distribución de cabezas de ganado por hectárea, en la dimensión de las propiedades, etc.

En “Bosques” se aborda la historia económica productiva de Santiago del Estero, que es la historia de destrucción del monte/bosque y de la que las familias participaron en la medida en que trabajaron en el monte para sobrevivir, aún sin saber las implicancias que esto tenía para la vida allí.

Como puede desprenderse de lo que traemos de algunos espacios curriculares, lo técnico productivo incorpora fuertemente la concepción y fundamentación del proceso de producción.

El contenido técnico está atravesado por la práctica. De hecho se lo trabaja fuertemente en las horas de prácticas de campo, pero de manera despareja en cada opción. Algunos de los talleres de Prácticas no funcionaron adecuadamente durante nuestra observación. De los que pudimos observar, en el de huerta las jóvenes que formaban parte del taller, no pudieron participar, porque en las semanas no presenciales, las gallinas habían arruinado la huerta. Necesitaban realizar nuevos cercos para trabajar. El espacio de las prácticas de campo no fue aprovechado para analizar, ni para reparar la situación. El espacio de carpintería tenía un funcionamiento difuso. Los jóvenes estaban allí pero no parecían tener muy clara la tarea. Los otros dos talleres que pudimos observar trabajaron contenidos técnico-productivos pertinentes y con entusiasmo por parte de los estudiantes que además vinculaban el taller con sus prácticas productivas y con sus proyectos por fuera de la escuela.

Los estudiantes valoran la posibilidad de mejorar las prácticas productivas a partir de los aprendizajes de la escuela, sobre todo porque esas prácticas productivas se reconocen como valiosas:

*“ ... aquí se da una forma de trabajar, digamos, de lo que sabemos nosotros, de lo que aprendimos en el campo, un poco más adelantado, con un poco más de ideas, otras alternativas, que nos sirvan a nosotros, pero no cambiando totalmente lo que nosotros sabemos hacer, sino dándole un poco de mejoras pero nunca perder los conocimientos que tenemos desde chicos. Eso es lo que me gusta a mí, que aquí se aprenden muchas cosas que nos sirven a nosotros, por ahí nos hacen cambiar muchas cosas pero nunca perdemos la forma que tenemos nosotros de, ... por ejemplo la producción: aquí vemos muchas cosas que realmente nos podrían ayudar, a mejorar, digamos, en un rodeo, a mejorar el corral, tener buenas instalaciones, muchas cosas que nosotros por ahí nunca pensamos” (Estudiante de la Escuela de Agroecología)*

Este estudiante pone el acento de lo que la Escuela de Agroecología enseña en la formación para el trabajo. No desconoce su valor político en vinculación con el conocimiento de los derechos, al contrario. Pero lo que más valora es la forma de recuperar el saber campesino, el de la práctica del campo y la posibilidad de mejorarlo,

de pensarlo desde maneras y lógicas nuevas: Mejorar por ejemplo la producción, las instalaciones, sin perder lo que los campesinos conocen desde chicos.

Los aspectos técnicos y técnico-productivos se trabajan entonces ante todo, desde el reconocimiento de las prácticas productivas de las que los jóvenes participan, y desde el reconocimiento de sus saberes. Pero por otro lado, se trabajan desde la concepción de respeto por la naturaleza y su cuidado.

Los jóvenes destacan la importancia de las materias como Producción animal, vegetal, y sobre todo Bosques, que representa el cuidado de la tierra, aunque en todas las materias se refleja la concepción del cuidado de los bienes naturales.

La formación técnica se transforma en viable, utilizable, proyectable. La presencia de la planificación y la gestión, le da al contenido de agroecología posibilidades de viabilidad. A los jóvenes estudiantes les da herramientas para desarrollar una práctica de previsión, planificación, fundamentación, gestión y diseño de propuestas coherentes con una concepción del trabajo del agro. De este modo las posibilidades de delinear proyectos productivos se integran con coherencia con los posicionamientos agroecológicos y políticos del Movimiento y con la posibilidad de mejorar condiciones de vida. En los proyectos y en los contenidos técnicos, los aspectos prácticos se imbrican con los teóricos; se vinculan saber y hacer: por un lado se trae el hacer del campo y se lo resignifica y se hace el recorrido inverso, se vuelve a las comunidades a revisar, a probar, a indagar, a discutir; por otro lado hay una hacer práctico y una reflexión que se hace en la propia escuela. Los proyectos que se elaboran en las clases de agroecología ponen en diálogo saberes propios de la agroecología y saberes prácticos, estrategias de elaboración y de búsqueda de recursos para ponerlos en práctica. Ponen en juego planificación, concepción, diseño y ejecución.

La relación entre teoría y práctica se hace evidente en el relato de uno de los estudiantes cuando explica que

*“La Escuela de Agroecología enseña cómo cuidar la ecología, por qué no hay que trabajar a gran escala y en el desmonte.”*

(Estudiante de la Escuela de Agroecología)

En el siguiente testimonio un estudiante usa argumentos teóricos, para dar cuenta del papel de las plantas en el intercambio de gases y lo que ocurre cuando no hay plantas que cumplan esa función. Lo vincula con el calentamiento global y con el desmonte. En

este ejemplo están los fundamentos teóricos de lo que viven en términos prácticos en el cotidiano, con términos alejados de las consignas que develan la comprensión del fenómeno:

*“Aquí se aprende como vivir en el campo y como cuidar nuestra ecología, y saber para qué es importante nuestra ecología y saber cual es lo malo de trabajar a gran escala, desmontar a gran escala. Todo eso viene. Tratábamos el tema calentamiento real y todas esas cosas, tanto desmonte y el intercambio de los gases. Con las plantas estábamos haciendo ese intercambio, y al no haber plantas no sucede eso. Todo el dióxido de carbono que liberan las plantas podría ser buena para los autos, pero así no, porque son muy muchos los autos ahora, una familia tiene 3 autos, capaz en una casa hay 3 autos, los 3 están liberando el dióxido de carbono y no hay planta.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Lo técnico recupera entonces todo su sentido teórico-práctico, su hacer fundamentado, o el análisis de un hacer o producir. Este análisis del hacer encuentra siempre su posibilidad de interpretación y comprensión política. Lo técnico productivo va mostrando en la escuela que las maneras de producir no son neutras, tienen implicaciones para el monte y para los campesinos.

La calificación técnica es para Gramsci actividad intelectual creadora y está presente en todo trabajo, aún en el más mecánico; es intervención intelectual e implica para facilitar el trabajo el conocimiento de la naturaleza de la que el hombre es parte:

*“Lo que a nosotros nos ha gustado más ha sido, por ejemplo a mí, bueno cuando vimos ... la relación que había entre las plantas y lo humano. Uno ve salir una planta pero no se imagina ni como sale ni que relaciones tenía con la humanidad, y la relación entre las mismas plantas. Eso es algo muy impresionante, ver como sale una semilla ¿no? Hicimos la prueba de ver como una semilla revienta y empieza a salir y empieza a nacer una planta. Es algo que uno en el campo siembra, sí, pero no le toma atención a como sale una planta”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

La Escuela de Agroecología a través de la calificación técnica (en el agro, en la gestión, en los aspectos tecnológicos, etc.) aporta al proceso que hacen los campesinos en este sentido, profundizando la comprensión, la reflexión, la amplitud de su hacer productivo cotidiano y también una lectura social y política de ese hacer.

Como parte de la formación para el trabajo están los temas específicamente políticos porque el eje del ser campesino es básicamente el derecho a serlo, a trabajar la tierra que se habita y en la que se produce, a elegir el modo de vida campesino y sostenerlo.

#### **6.2.1.2. El tratamiento del saber y el conocimiento. Diálogo de saberes y experiencia en las clases de la escuela**

En las clases de la Escuela de Agroecología se retoman y recuperan las situaciones de vida, las experiencias y los saberes de los jóvenes, con diferentes estrategias y se las pone en diálogo con nuevos saberes. Algunos de los relatos acerca del trabajo en las distintas materias, realizado en el párrafo anterior, muestran la recuperación de experiencia y de las trayectorias de vida y de militancia de los jóvenes campesinos y como se vinculan con otros saberes nuevos tanto técnicos como políticos. Nos interesa en este punto analizar el modo como en la Escuela de Agroecología los saberes viejos y nuevos dialogan en un proceso orientado por la educación popular. En la escuela se operan procesos de articulación entre saberes campesinos, del monte, de respeto por la tierra, por las culturas de origen y se ponen en juego más armónica o conflictivamente, - depende del trabajo de problematización-, con saberes tecnológicos y científicos y con posiciones y principios del Movimiento.

En algunas materias como Energías Renovables, Bosques, Biodiversidad, por ejemplo, la vinculación de los saberes de los jóvenes con los contenidos y posiciones del Movimiento es directa. El saber aparece enraizado en prácticas sociales, no se lo presenta como posesión o atributo personal. En todo caso, es posesión colectiva que permite esas prácticas sociales tales como trabajar o como defender derechos. De este modo, y no esencializado u ontologizado, entra en juego el saber ancestral, comunitario y del monte. Lo que media es el proceso de problematización, la pregunta.

Las clases de Energías Renovables resultan un ejemplo interesante porque apelan a las experiencias de los jóvenes y a los proyectos de los que participan en las centrales del

Movimiento, (por ejemplo las radios comunitarias a energía solar), que a su vez se relacionan con la situación de las comunidades (hicieron diagnósticos para diseñar proyectos). Apelan a las experiencias de lucha (tomas de tierras), a los contenidos vistos hasta ahora en otras materias, es decir a la experiencia escolar, a la experiencia de la vida del campo y de la vida cotidiana (del fútbol, de la familia). La realidad de los estudiantes está presente permanentemente. El campo y sus tareas son la base del trabajo en el aula.

*“Entonces este... más allá de eso vamos viendo cómo hacer que lo que ve el compañero, el compañero también ve problemas que hay en su comunidad, que esa es su realidad, lo que pasa en su comunidad, como podemos desde esa realidad poder adaptar a lo que voy enseñando.”*

(Entrevista a coordinador de Energías Renovables)

Las preguntas son eje de la clase y para arribar a respuestas acerca de lo que es la energía pasan a la lectura de textos para extraer los conceptos principales. Hay lectura de concepciones que se articulan con los posicionamientos del Movimiento y los postulados agroecológicos: la energía sostenible es sostenible en términos económicos, la sustentable es que se respeta a la naturaleza y la energía no se agota.

Los saberes hacen síntesis: se articulan conceptos, se articula la realidad de los adolescentes de la escuela con el trabajo en el Movimiento y los conceptos nuevos que empieza a traer la materia, es decir, se articulan saberes de los jóvenes, experiencia y contenidos nuevos. A veces estas síntesis son costosas y el coordinador de la materia las empuja. Parecería que la materia da instrumentos tanto de análisis en cuestiones de posicionamiento vinculadas a la energía, su uso, y por lo tanto a la agroecología, como también instrumentos para producir, fabricar, inventar recursos.

En las clases de Biodiversidad se recupera particularmente la experiencia que otorga la pertenencia al Movimiento y los saberes que esta participación permite construir. La coordinadora se asienta en ellos y muestra, valorándolos y valorando a los jóvenes como sujetos portadores de esos saberes, que ellos tienen saberes y experiencias en los que apoyarse. La construcción del concepto de biodiversidad en la primera clase de la materia se hace precisamente desde allí.

Los relatos y el siguiente ejemplo, dan cuenta del anclaje del contenido con el presente y la situación de vida de los jóvenes.

*“Aparte si hablamos de agroecología, hablamos de, una forma de, no solo de aprender una técnica de manejo sino de una forma de concientización. Estamos hablando de que queremos manejar nuestros bienes naturales, y ahí vamos a empezar digamos, de por qué agroecología y no agronomía, porque la educación tradicional o bancaria como se le dice, como le decimos nosotros desde la educación popular, este..., lo que se, con todo lo que se trabaja se lo trata como recursos, y para nosotros ya no lo tratamos como recursos, lo tratamos como bienes naturales, recursos forestales, recursos mineros, para nosotros son bienes naturales, por qué? Le decimos bienes porque la palabra recursos para nosotros es algo que se utiliza y se desecha, sin importar qué causa. En cambio cuando nosotros hablamos de bienes, hablamos de que tenemos que tener un respeto por esa naturaleza, porque es parte de nosotros y que si nosotros no producimos respetando la naturaleza nos vamos a quedar sin lugar donde vivir. Entonces, también hay una concepción ideológica por detrás de esta agroecología que responde a las necesidades nuestras como campesinos, no sólo de formación, no sólo de una formación estructural en cuanto a lo técnico, sino también una formación ideológica que nos permita hacer a nosotros mismos lo que queremos hacer, en lo que nos queremos desarrollar”* (Coordinador de Energías Renovables)

No siempre resulta posible articular y adaptar contenidos, cuando se trata de materias básicas o instrumentales y sin embargo, en este caso, los contenidos de Lengua y Matemática, están trabajados con coherencia. La existencia en la currícula de estas materias instrumentales o básicas se explica por la trayectoria educativa de los jóvenes.

*“la mayoría no había terminado la primaria, pero igual la podía hacer, uno había terminado la secundaria, de los 70 que habían empezado hasta ahora uno ha terminado, unos 7, 8 se han quedado en 3ª, 4ª, y no han terminado, muchos han hecho primaria y ahí. Y eso te exigía tener unas materias digamos, reforzar mucho lengua, y bueno, matemáticas”*  
(entrevista a coordinador de Matemática)

“Matemática” es un caso de particular interés por tratarse, en primer lugar, de una materia de base, instrumental, que generalmente en las clases de las escuelas medias es vista de manera abstracta y descontextuada, mientras que en la Escuela de Agroecología

está puesta al servicio de la cotidianeidad del trabajo en el campo, y, en segundo lugar porque el trabajo de recuperación de la experiencia retoma no sólo la vida productiva en el campo sino también la experiencia escolar, familiar, recreativa y hasta deportiva.

En “Lengua” por ejemplo se trabajan los derechos de la infancia y la perspectiva del derecho y se lo vincula con sus derechos como jóvenes campesinos. La clase trabaja con la realidad de los jóvenes, con los derechos incumplidos, con los derechos que van conociendo, adquiriendo, defendiendo. Se trabaja con la realidad de los jóvenes, se apela a las experiencias personales de la infancia. Esta actúa como anclaje para pensar en la lógica del derecho y construir desde allí la posibilidad de pensar en las causas del cumplimiento o no del derecho. La educadora a cargo de esta clase indaga permanentemente no sólo en la experiencia sino además en lo que piensan acerca de la misma los adolescentes, y vincula el intercambio, a través de preguntas, con la condición de campesinos, de manera que la experiencia personal, la experiencia de infancia, es la experiencia como campesinos. La experiencia tiene contexto, tiene condiciones que se revisan y cuestionan en términos de causas de cumplimiento o no del derecho. Estas causas y esos derechos son tomados y significados desde la lógica política del Movimiento.

Matemáticas es otro ejemplo en este sentido:

*“Mirá, nosotros la parte de matemática la pensamos, sobre todo intentar cubrir algunos baches esenciales que tenían de la primaria, siempre partiendo de problemáticas del cotidiano, solemos cambiar las cosas de los libros de texto, y ..., los encontramos en la dinámica de la organización, o en la vida familiar, o a la hora de tomar algunas decisiones hay que apostar a lo productivo”* (entrevista a coordinador de Matemática)

El mismo docente, da cuenta de la concepción explícitamente política que hay en la selección del contenido, en el trabajo curricular y en su tratamiento en la escuela:

*Por todas las producciones que hay en la realidad de la producción aquí, hablamos de producir, del sistema de producción campesino así diverso, diversificado, que tenés que apuntalar y también problematizar algunas producciones como el carbón, el poste, que se dan, y este espacio sirve para problematizarlos, desde lo político, desde lo económico, desde lo*

*ambiental, digamos, es decir, bueno, esta producción que vos hacés, ¿Qué efectos tiene?, Hay un ejemplo en una clase con Donoli, hicieron de Bosque y calcularon el coste del carbón, ¿no? y ninguno tomó en cuenta el coste de la leña, del monte, a la hora de calcular el coste del carbón, que como siempre ha sido un bien “gratuito”, renovable, que siempre había monte, pero bueno, las condiciones han cambiado, no por culpa nuestra, digamos, no por culpa del campesino que hace poste. En un entorno donde todo era monte se podía hacer poste tranquilamente, pero ahora ya tiene todo otro... Bueno y todo eso fue sumando para ir armando la currícula, enfocado mucho también a la dinámica dentro de la organización, nuestro funcionamiento como organización, nuestros procesos, nuestros proyectos, todo eso, e intentar que se vaya cruzando ¿no? lo que estudiamos aquí, con lo que está aconteciendo.(Entrevista a coordinador de Matemática)*

En las materias observadas los contenidos traen las orientaciones del Movimiento, a excepción de una cuyo coordinador o docente no pertenece al Movimiento y el desfase es notorio. Cuando, por ejemplo, el coordinador busca encontrar en la experiencia de los estudiantes la relación con las prácticas productivas, pregunta por el uso de tractores, que poco tienen que ver con el contexto de producción de los jóvenes.

Como planteábamos en nuestro capítulo anterior, los saberes y su tratamiento son una de las claves de la Educación Popular: su valoración, su problematización y su reformulación colectiva son básicas para arribar a una nueva sintaxis política. El ejemplo anterior no permite arribar a esa sintaxis porque no tiene posibilidad de anclaje, y deja a los estudiantes en estado de extrañamiento.

Nos interesa el planteo de Alfonso Torres que refuerza que la educación popular tiene como criterio comúnmente aceptado, que debe tener como punto de partida y como punto de llegada la realidad de los sujetos. La realidad pasa a ser objeto de conocimiento, y se trata de interpretarla, comprenderla, explicarla para arribar a procesos de transformación a través de proyectos.

Para Freire, en esta tarea de revisar crítica y creativamente supuestos, saberes y consecuencias, se van entrelazando teoría y práctica. La teoría transforma la práctica y es transformada por ella. Por eso la educación como intervención dialógica y

transformadora es acto de conocimiento. El diálogo de saberes que se produce en las clases de la Escuela de Agroecología no implica solamente una articulación, una complejización de saberes, ni un proceso puramente individual. Se convierte además y por ello mismo, en praxis política, porque no solo se preocupa por los procesos de subjetivación, sino que se pregunta por la organización, por el tipo de comunidad que se desea, por la forma material de las teorizaciones, y por lograr que la teoría transforme la realidad de manera efectiva.

Por otra parte, cuando la experiencia, los saberes y supuestos son considerados, valorados, aún para problematizarlos, pero a partir de esa misma problematización para validarlos, no sólo son valorados los sujetos como tales y su historia, sino que se lleva adelante una deconstrucción de las relaciones de poder colonial, a partir de las relaciones coloniales del saber y de la puesta en sospecha de las verdades ilustradas, positivistas, académicas y escolarizadas. Son modos de recorrer, según Fernández Moujan (2012) toma de Freire, las tramas de lo colonial, de la violencia, de la opresión, para desandarlas, de asumir el conflicto y la confrontación, de desmitificar en el plano simbólico del saber y en el plano material de la relación pedagógica las formas de reproducción alienantes y en su lugar asumir la contingencia y la indeterminación

Estos diálogos de saberes nos traen también a Quintar, para quien no basta con enseñar conocimiento acerca del mundo, el desafío es desnaturalizar lo que se es y lo que se vive para generar actos de conciencia fundados. El trabajo con el saber y el conocimiento, *“desarrolla un sentido fundante de conciencia histórica que pone al sujeto en y ante el presente vivido como coyuntura y construcción social”* cuando el *“recorte de realidad vivenciado es el que le da sentido a y significado al conocimiento disciplinar, en tanto conocimiento que contribuye a comprender, con mayor densidad teórica conceptual, la propia cotidianeidad y sus contingencias”* (Quintar, 1998: 83).

Esto es precisamente lo que ocurre en las materias de la escuela.

Planteamos ejemplos de clases que operan con y desde la experiencia y que, a partir de su rescate, proponen con preguntas, aportes de los coordinadores y de los textos, cuestionamientos y problematizaciones. En ellos se ensayan nuevas ideas, se desaprenden y reaprenden saberes y se vuelve sobre las realidades, en actividades puntuales como en la lectura y discusión acerca de los derechos de la infancia que llevan a cabo en lengua, en la construcción de un circuito energético o de una

definición, en la elaboración de un futuro proyecto. Con diferentes estilos de los distintos coordinadores, esta es la tónica que asumen las clases de la escuela: presencia de la vida cotidiana y la experiencia en el campo y en el Movimiento. Cuestionamiento, valoración, problematización y análisis de las realidades y aportes técnicos, tecnológicos, científicos, políticos, que replantean la realidad y llevan a nuevos saberes.

El recorte de la vida cotidiana que los coordinadores realizan, al que Quintar denomina recorte de realidad<sup>91</sup> vivenciada, articula la biografía de los jóvenes, las condiciones sociales y los saberes de las disciplinas a través de la problematización. El trabajo que vimos en las clases que da cuenta del deseo de saber, resulta precisamente de una *“revalorización de la realidad vivida como conocimiento histórico resignificado en el aquí y ahora como puente a proyectos subjetivos y colectivos libertarios y transformativos en la conciencia de lo que se es y lo que se quiere ser”* (Quintar, 1998: 85). Merece ser señalado lo que puede implicar en términos de valoración subjetiva el reconocimiento del sujeto como portador de saberes válidos (ver nuestro punto 6.2.1.4.), aún cuando estos sean repensados, problematizados, como en el caso de “Bosques” en el que se trabaja la historia del monte santiagueño desde la propia experiencia productiva de los jóvenes y sus familias. Los jóvenes se ven confrontados y tienen que asumirse incluso, posturas autocríticas, que podrían generar culpabilización y que sin embargo, son trabajadas desde la comprensión de las lógicas históricas, económico-productivas que trocan la posibilidad de culpa por proyección de nuevas formas de relación con el monte, de nuevas estrategias de reproducción y producción de la vida. Se profundiza en las condiciones de producción y de vida y se las interpreta resignificándolas en aquello a lo que se aspira. Es decir que estos son puntos de partida para los procesos de concientización no sólo ecológica sino política, en la medida en que se comprende el papel de los modelos de producción y el papel de los actores y clases sociales en ese modelo. Pero a esto se llega a través de proyectos de producción que son al mismo tiempo proyectos subjetivos y familiares, posibles en la medida en que son parte de proyectos colectivos del Movimiento, proyectos que no son sólo a futuro sino que representan condiciones del presente que construye futuro, transformando la lógica productiva del monte.

---

<sup>91</sup> Quintar (1998) caracteriza al “recorte de realidad” como un presente vivido, actual, en movimiento, coyuntural, no acabado, dándose (aunque por ello también síntesis de lo dado y lo por darse) en toda su complejidad cognitiva, emocional y cultural. Por ello el proceso de aprender de un sujeto compromete todos estos aspectos y no sólo los cognitivos

En las clases de lengua que observamos, la articulación que se hace del análisis que vincula los derechos incumplidos, la vida campesina y el papel que juega el Movimiento en el esclarecimiento y lucha por esos derechos, podría estar mostrando algo de la perspectiva doctrinarista, contenidista, discursiva que a veces asume la educación popular. Sin embargo, no es eso lo que sucede. Si bien existe una perspectiva explicativa que la coordinadora trabaja, se parte de la vivencia del incumplimiento de derechos concretos, particulares: el maltrato en las escuelas y la distancia a las mismas, vinculándolo con el incumplimiento del derecho a educación, la falta de atención médica con el del derecho a la salud, la discriminación y los cambios de nombres en el registro civil por voluntad de sus empleados, con el derecho a la identidad, las migraciones forzadas de los padres para trabajar, con los derechos a la no explotación y al afecto y el amor familiar, etc., problemáticas todas características de la vida de los campesinos en el monte. Hay, además de explicaciones, preguntas y opiniones de los adolescentes. Y la experiencia vivida de haber accedido al conocimiento de los derechos a través y a partir del Movimiento y de la lucha en su seno.

La articulación que se hace de este análisis que vincula los derechos incumplidos, la vida campesina y el papel que juega el Movimiento en el esclarecimiento y lucha por esos derechos, podría estar mostrando algo de la perspectiva doctrinarista, contenidista, discursiva que a veces asume la educación popular. En todos los espacios curriculares de la escuela (aún en las materias que tienen carácter instrumental o básico como lengua), a pesar de la especificidad de cada uno, se trabajan los principios, valores y posiciones del Movimiento, que podrían ser parte de esa perspectiva contenidista. Parece natural suponer que estos espacios o disciplinas fueron pensados para dar, precisamente, contenidos vinculados a los principios del Movimiento. Este es el sentido mismo de la existencia de una Escuela de Agroecología del Movimiento. Formar en los principios del Movimiento. Sin embargo, no es desde esa perspectiva doctrinarista que se trabaja en las materias en general y en esta en particular:

Si bien existe una perspectiva explicativa que la coordinadora trabaja, se parte de la vivencia del incumplimiento de derechos concretos, particulares: el maltrato en las escuelas y la distancia a las mismas vinculándolo con el incumplimiento del derecho a educación, la falta de atención médica con el del derecho a la salud, la discriminación y los cambios de nombres en el registro civil por voluntad de sus empleados con el derecho a la identidad, las migraciones forzadas de los padres para trabajar, con los

derechos a la no explotación y al afecto y el amor familiar, etc., problemáticas todas características de la vida de los campesinos en el monte. Hay, además de explicaciones, preguntas y opiniones de los adolescentes. Y la experiencia vivida de haber accedido al conocimiento de los derechos a través y a partir del Movimiento y de la lucha en su seno. Conocen y aprenden que la situación puede comenzar a revertirse, porque asisten a una escuela con reconocimiento de su cultura, porque se forman promotores de salud que actúan en las comunidades, en fin, porque saben que tienen derecho a la tierra que han trabajado y en la que han vivido por más de 20 años. Estas aproximaciones se dan en el Movimiento.

Aparece entonces el Movimiento, no como objeto o sujeto, sino como sujeto colectivo del que se es parte y que es presente que va haciendo y que va siendo: “*Ahora que estamos organizados*”, dicen en la participación en las clases de lengua, cuando hablan de sus derechos. El reconocimiento de los derechos es parte de un proceso en el que se toma conocimiento de ese derecho y por tanto se está en condiciones de defenderlo o construirlo a través del colectivo.

La cultura campesina, la experiencia del trabajo en el campo con animales, y en el monte, encuentran su espacio tanto como punto de partida y de anclaje para el desarrollo de contenidos como de punto quiebre con ellos y de problematización. Parte de este bagaje que traen los jóvenes a la escuela es la propia experiencia de pertenencia al Movimiento: La experiencia de lucha, la familiaridad con posiciones y con saberes como por ejemplo el de la existencia de semillas nativas, son parte de los que se toman en consideración. La realidad de los jóvenes se pone sobre la mesa como realidad no acabada, como coyuntura histórica. De este modo el contenido y el saber no constituyen solamente discurso politizado, sino modos de análisis, interpretación y comprensión de la propia situación de vida. Es en este sentido que fundan, junto con la práctica política cotidiana conciencia histórica.

Cuatro condiciones entonces coadyuvan a que el contenido pase del plano discursivo a ser fundante de la conciencia histórica:

- la coherencia con las prácticas políticas, que son al mismo tiempo, proyecto.
- la recuperación de la experiencia para que sea revisada y problematizada y
- la posibilidad que esto da de bucear en la biografía histórica individual y social haciéndole lugar a componentes emocionales y culturales y no sólo a los

componentes cognitivos en el proceso de aprender, contribuyendo de este modo entonces a aprender con sentido.

- la coherencia con las prácticas pedagógicas que también son políticas, pero que en su especificidad requieren tocar, romper, la posición del docente poseedor del saber y el pueblo ignorante, la posición bancaria. En este sentido queremos recuperar a Puigros (1993) cuando plantea que las corrientes doctrinarias que centran la atención en el contenido, y no reparan en que la “condición fundamental para la producción simbólica revolucionaria es la transformación de las relaciones político-pedagógicas.

### **6.2.1.3. La dinámica metodológica de las clases y materias**

En las relaciones pedagógicas, y en particular en las que se establecen en ámbitos escolares, el aprendizaje no es sólo aprendizaje de conocimientos y de saberes explícitos. Esta es una de las características que profundizan la naturaleza política de lo educativo, que excede el contenido político del conocimiento que allí circula. La estructura organizativa de la clase, la disposición del espacio, la organización de las actividades, las pautas, las relaciones que se establecen sobre todo entre los jóvenes y sus coordinadores, son parte de lo que Rockwell denomina la experiencia formativa de la escuela cotidiana, o Apple la estructura profunda del aula. (Rockwell, 1995; Apple y King, 1985)

La propia organización de la Escuela de Agroecología, que recupera, rechaza y transforma características de la institución escolar, se apropia de la institucionalidad escolar para construir una escuela diferente:

El espacio de funcionamiento de la escuela es un espacio colectivo, compartido y abierto: no está aislado de la cotidianeidad, de la actividad extraescolar, de la vida, de la lucha, y de la resistencia. La escuela funciona precisamente en un ámbito del Movimiento. La escuela no dispone de aulas. Se trabaja en los espacios de funcionamiento del Movimiento: un galpón, los pabellones-dormitorios, la sala de computación, el campo.

El tiempo escolar es el tiempo campesino, que respeta los ritmos de producción, las distancias y potencia la intensidad del encuentro.

La organización curricular sigue respetando la división de saberes de las materias escolares. Sin embargo, esta división tiene tiempos propios y no guarda una lógica disciplinar. La lógica que siguen las materias de la escuela se construye desde lo que para el MOCASE-VC son los principales nudos problemáticos de la vida campesina: el proyecto de soberanía alimentaria y reforma agraria integral, el derecho a la tierra y el respeto a la misma. Tanto las materias instrumentales-básicas o básicas (Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología Rural) como las técnicas que son de carácter más específico (Maquinarias Agrícolas, Agroindustrias Rurales) se organizan en función de esos nudos problemáticos. De este modo rebasan la cultura escolar tradicional y sus fronteras disciplinares que debilitan la producción de conocimiento, promoviendo otras formas de concebir al conocimiento y su producción. Así, la escuela va rompiendo lógicas positivistas, fragmentarias, lógicas de poder que deslegitiman los saberes propios.

Sostener el funcionamiento de la semana escolar requiere participación solidaria de todos sus actores en todos sus aspectos: en la toma de decisiones para el funcionamiento, en la toma de la palabra tanto en las clases como fuera de ella, en el sostenimiento, mantenimiento, cuidado, orden y limpieza del lugar, en garantizar la elaboración de la comida, en las relaciones entre compañeros y entre coordinadores y estudiantes, en la garantía del apoyo que brindan las organizaciones como las Brigadas de Escolarización “Monte adentro”, etc.

*“Y por ahí un poco lo que me gusta mucho de los días que estamos ahí es la responsabilidad que tenemos nosotros y como fuimos tomando cariño a la escuela, y empezando a asumir responsabilidades y las cosas que discutíamos cuando teníamos un problema; discutíamos cosas y salían digamos conclusiones muy lindas que servían para todos. Eso es lo que me gustaba a mi mucho.”*(Egresado de la Escuela de Agroecología)

Aquí también se fractura la lógica individual y jerárquica de la escuela tradicional y se construyen vínculos entre pares, compañeros, solidarios y comprometidos. De este modo, todos los ámbitos de la organización escolar muestran la posibilidad de apropiación de una institución como la escuela para ser transformada. Vale decir que muestran la posibilidad real de transformación aconteciendo. La organización de la

escuela muestra que puede haber escuela con una dinámica<sup>92</sup> diferente, con otro formato<sup>93</sup>.

En esta escuela tomando palabras de Fernández Moujan (2012), *“se asume el conflicto, la contingencia, la urgencia política. Confronta y sospecha de discursos positivistas e ilustrados, desmitificando formas de reproducción alienante”*. La escuela da señales claras de lo que significa una construcción alternativa presente, un proyecto preformativo, la vivencia material de que se puede recuperar el derecho a educarse en la cultura propia, con posibilidades de aprender en lugar de fracasar, con respeto, construyendo escuela, saber y proyecto en acto, al mismo tiempo.

Las materias y las clases de la escuela producen y traducen al mismo tiempo esta organización de la escuela. Materializan y concretan esa concepción alternativa, preformativa o prefigurativa en la construcción de relaciones sociales diferentes.

Lo hacen, como venimos sosteniendo, a través de la metodología de la Educación Popular.

El desarrollo realizado en el apartado anterior, 6.2.1.2. muestra la metodología de la educación popular operando con los saberes, problematizando y generando conciencia. En este apartado ponemos atención en aspectos de la educación popular que traduciendo y produciendo en concreto la escuela, se expresan en la organización de las clases y su dinámica

La organización y dinámica de las clases dispone de una distribución espacial, generalmente en ronda, que pone a los participantes en relación entre sí, que permite mirarse, y rompe con la lógica de poder de la ecuación bancaria con el docente, poseedor del saber ubicado en la posición privilegiada al estar adelante, frente a todo el

---

<sup>92</sup> Para Southwell , analizar la dinámica escolar implica tener en cuenta la historia de la escuela, porque muestra elementos estructurantes de la organización escolar y sus mitos fundantes que están todavía vigentes.( Southwell 2011)

<sup>93</sup> La misma autora sostiene que el formato de la escuela media se armó siguiendo un modelo con rasgos específicos, que se consolidaron como un formato, y que a partir de allí constituyó una gramática que tiene en común el saber escolar organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el currículum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos. Las propuestas –de distinto signo e intención– que avanzaron en modificar el formato –o algunos de sus rasgos– fueron vueltas atrás o debilitadas en sus pretensiones transformadoras, absorbidas en las gramáticas institucionales y en las construcciones sociales sobre lo legítimo. “No deberíamos quedarnos con la simple afirmación de que nada ha cambiado... pero esos cambios no han alcanzado a lo que definimos como formato. Para aportar otra característica diremos que aún cuando no se refiere al formato, cuando Puiggrós define la naturaleza de lo escolar, lo hace a partir de la caracterización de la relación docente-alumno como relación bancaria.

grupo que le dirige la mirada y la atención. (La educación popular no sólo hace uso de lo que en muchos ámbitos se conoce como dinámicas, sino que profundiza este lugar para la circulación de la palabra). El trabajo en pequeños grupos también pone en circulación la palabra y las puestas en común y registros traen las voces de los diferentes subconjuntos.

En las materias y sus clases se suele estructurar una dialéctica de la relación pensamiento y acción, teoría y práctica. Esta relación se refiere tanto al trabajo de ida y vuelta entre lo que se realiza en la semana presencial y el trabajo campesino en las semanas no presenciales, en las comunidades, la participación en esas mismas semanas en las centrales, en los proyectos productivos, en la lucha, en el Movimiento, como a los problemas a resolver en cada clase. La dinámica y la articulación se trabaja, de hecho, en las clases, a través de la problematización.

Desde el punto de vista de esa articulación, merece especial atención el funcionamiento de las “Prácticas de Campo”, espacios específicos de producción concreta y aprendizaje que funcionan como talleres entre los cuales los jóvenes pueden optar. Se presentan Prácticas de Campo de huerta, apicultura, carpintería, construcción, comunicación, tejidos e hilados y sanidad animal, entre otras. En los talleres se aprende, se trabaja, se planifica y se reflexiona. En estos espacios se condensa la actividad productiva real. Y sin embargo, el desarrollo de las actividades de los diferentes talleres de las Prácticas de Campo es desparejo, entre otros motivos, justamente, porque se trata de prácticas productivas reales. Por lo tanto, existen una cantidad de condiciones de trabajo, de condiciones naturales y climáticas, que afectan de manera concreta y diferencial el desarrollo de esa actividad productiva y su continuidad durante las semanas no presenciales de la escuela. Con esto queremos decir que cuando las Prácticas de Campo se desarrollan en ámbitos productivos reales que funcionan independientemente de la Escuela de Agroecología, para la producción real, en la semana de escuela hay condiciones para el desarrollo de las mismas. En cambio, cuando son producciones ad-hoc, sobre las cuales no hubo continuidad ni recaudos fuera de la semana escolar, no hay condiciones para el desarrollo de las Prácticas de Campo. Relatamos en el párrafo anterior, a modo de ejemplo, el caso de huerta.

Las Prácticas de Campo, cuando funcionan, articulan y buscan síntesis entre las prácticas que proponen y los saberes que requieren, las experiencias y los conocimientos del trabajo en el campo, y los saberes que aportan las materias que

integran los principios del Movimiento. Cuando se ponen en funcionamiento, son espacios de praxis: praxis productivas, sociales, y políticas en los que se hace síntesis.

Organización espacial, relaciones horizontales pero con un educador presente otorgando dirección al proceso en tanto aprende, encuentro con jóvenes que tienen emociones, deseos, además de capacidades intelectuales, participación, recuperación de la experiencia, problematización, contenido explícitamente político, pregunta, relación teoría-práctica, actividades de indagación, explicitación de sentidos, hablan de la construcción de un espacio de aprendizaje colectivo transformado. Se trata de una praxis con reconocimiento como práctica política.

En la dinámica metodológica de las clases los principios de la educación popular se tornan contenidos que se van aprendiendo. Parte de la experiencia de los jóvenes retomada es la propia experiencia educativa, que también se problematiza y trabaja, precisamente como experiencia, para discutirla desde la lógica del derecho, por ejemplo. Es en estas situaciones donde se pone en evidencia el registro que los jóvenes campesinos tienen, pleno de sabor amargo, del papel injusto, discriminador y al mismo tiempo desdibujado (en el rol de enseñar) de la escuela.

Educación Popular es una de las materias de la currícula de la escuela, ubicada en primer año. Los estudiantes campesinos estudian la concepción de educación de la escuela. La educación popular es contenido. Las experiencias personales son trabajadas y leídas como situaciones de educación bancaria y contrapuestas a la propuesta del Movimiento y a la educación liberadora. Y es precisamente en la comparación de lo vivido y en la explicitación de los principios que en la escuela se aprende qué es la educación popular

La clase de Lengua de 3° año en la que se trabajan los derechos de los niños para arribar posteriormente a los derechos de los campesinos (Apartado 6.2.1.2.) a través de la Declaración de los Derechos del Niño (UNICEF, 1959) resulta paradigmática a este respecto. En ella se van trabajando los distintos derechos y en la clase la coordinadora y los estudiantes hacen especial énfasis en el derecho a la educación. En la participación de los estudiantes hay dos situaciones que se refieren de modo más o menos indirecto al trabajo con la Educación Popular como contenido: Por un lado, cuando se discute acerca del incumplimiento del derecho a la educación en las trayectorias de los estudiantes, el relato que traen los jóvenes como ejemplos, da cuenta de situaciones marcadas por el

desconocimiento: “*los docentes daban un tema y se iban*” (estudiante, clase de lengua 3° año), “*Los maestros decían que éramos indígenas y no sabíamos aprender*” (estudiante, clase de lengua 3° año), dice otro estudiante en la clase. Por otro lado, en un momento en que la coordinadora hace una pregunta y se hace un silencio, ella misma les dice: “- *Vamos chicos! ¿me tengo que poner como maestra bancaria?*”, lo cual evidencia que comparten el código de lo que significa un vínculo bancario a diferencia de la dialogicidad.

En otra clase de esta misma materia, el mismo grupo de jóvenes tiene como actividad escribir individualmente una carta a Martha, que es una indígena mexicana, miembro del Movimiento Zapatista, de quien leyeron un relato llamado “La historia de cómo vine a esta escuela” publicado en el libro “Había una vez una noche... Cuentos, leyendas, historias, desde las montañas de Chiapas”. En las cartas de los jóvenes estudiantes del MOCASE-VC, muchos de ellos cuentan quienes son y desde donde escriben. En sus cartas se trasluce también parte de lo que se trabaja en términos de contenidos acerca de la Educación Popular, sobre todo en referencia al saber:

*“ ... Yo comencé en agosto del año pasado. Ahora estoy en 2° año y me siento feliz y contento al poder intercambiar el conocimiento, ya que nos juntamos chicos de distinta zonas. Y también poder compartir ideas que sean útiles para nuestra vida y para nuestra organización... ”* (Estudiante de 2° año de la Escuela de Agroecología)

Otra estudiante escribe:

*“... te cuento que me gusta muchísimo porque se aprende cosas que en mi escuela no nos enseñaban y en cambio en esta escuela campesina si nos enseñan, acá aprendí muchas cosas los derechos de los campesinos. Yo empecé porque me contaron mis compañeros de lucha y me pareció muy importante la verdad hoy me siento bien. Trato de compartir con mis compañeros todo lo que sé y ellos me cuentan las cosa de ellos...”* (Estudiante de 2° año de la Escuela de Agroecología)

Algunos aspectos parecen no estar bien resueltos desde la educación popular, como el caso de la evaluación de los aprendizajes. Las situaciones de evaluación que pudimos observar se llevan adelante al comenzar un ciclo lectivo. Se trata de evaluaciones diagnósticas de las diferentes materias. Aún así, muchas de las evaluaciones de los

aprendizajes que pudimos observar, tenían un carácter tradicional, de prueba o examen escrito e individual, como los casos de “Sociología Rural” (2° año), “Nutrición-Pastizales y Producción animal” (1° año). En el primer ejemplo se solicita análisis de situaciones sociales a partir de imágenes que se presentan y de consignas abiertas que orientan el análisis y se apela a contenidos trabajados. En el otro ejemplo se presentan problemas a resolver en una situación determinada apelando a contenidos trabajados en tres materias a partir de la elaboración de un diagnóstico, se pide la identificación de problemas y propuestas de solución. Ambos casos presentan problemas creativos, dan lugar a la reflexión, al análisis, a la vinculación con la práctica del campo y están lejos de ser una evaluación de “lectura y comprensión de texto”. Sin embargo, aún cuando fueran sólo para verificar como estaba cada uno de los estudiantes en las diferentes materias, eran vividas por los estudiantes de un modo “semejante” a como se vive en los modelos tradicionales, aunque menos persecutoriamente.

La evaluación de los jóvenes acerca de la semana (al finalizarla) planteó la dificultad de algunas pruebas que se les tomaron.

Si bien es necesario conocer el estado de apropiación del conocimiento, la capacidad de expresarlo por escrito y también estimular el estudio y la lectura, se filtraba en el acto de evaluar un dato de falta de coherencia en relación a cómo funcionaba el ejercicio del poder en torno a la evaluación. Se priorizaba una forma de valoración del saber escolarizada, con una débil relación con la educación popular, más implicada en la educación bancaria que en la anterior.

Por eso, en una de las materias en las que se utilizó otro tipo de propuesta, pareció potenciarse el ejercicio democrático que apela además a la discusión, a confrontarlos con los que les pasa para decidir cuáles eran los contenidos del año anterior que había que retomar y repasar. La evaluación diagnóstica en matemática en 3° año consistió precisamente en la organización de una consulta y una votación acerca de los temas del año anterior que más les gustó, que más importantes les parecieron y que les gustaría repasar. Para eso el coordinador confeccionó un listado (Regla de 3, fracciones, superficie, mapas, estadística, probabilidad, créditos). A partir de allí, fue relacionando los temas a repasar con el contenido de las otras materias, explicitando el papel de la matemática como herramienta. Puso ejemplos como el de la vinculación de créditos con los proyectos de agroecología y luego comenzó con el repaso. En esta situación el coordinador les preguntó también a los estudiantes por las dificultades que habían

tenido en algunas pruebas, dado que entre los coordinadores, ya habían compartido y trabajado las situaciones problemáticas que se habían producido. Este espacio funcionó al mismo tiempo como ámbito para hacer el diagnóstico de contenidos y también como ámbito donde pudo hacerse este trabajo desde el diálogo y la confianza. También fue espacio de revisión de problemas. La coordinación dio cuenta de dos cosas, de algunos riesgos de la realización de evaluaciones tradicionales para evaluar saberes que se fueron construyendo desde otras lógicas y al mismo tiempo de la posibilidad de revisar y modificar modalidades.

#### **6.2.1.4. Establecimiento de vínculos y relaciones sociales en las materias de la escuela**

Las relaciones sociales que se establecen en el aula son claves en la conformación de sujetos trabajadores.

La literatura pedagógica ha desarrollado históricamente y ha debatido acerca del papel del disciplinamiento y de la socialización en la formación para el trabajo, a través de la experiencia de la sumisión, la obediencia, el poder, la legitimidad del conocimiento escolar y la desvalorización e ilegitimidad de los saberes populares, y la conformación que a través de estos mecanismos se produce de la reproducción de clases, tal como lo desarrollamos en nuestro capítulo 3. A estas aseveraciones vale la pena sumarles la historia de exclusión que opera la educación rural y las experiencias concretas de los jóvenes campesinos de la Escuela de Agroecología de Santiago del Estero, como consta en el capítulo 5 de esta tesis. También vale la pena colocar en los debates las posturas que miran de manera dialéctica la construcción hegemónica, ubicando mecanismos de movilidad, de resistencia y oposición, de apropiación, por parte de las clases populares en la escuela, a pesar de lo cual no pueden descalificar los mecanismos anteriores, sino debatirlos y confrontarlos con miradas menos lineales y más complejas.

El establecimiento de relaciones sociales, tendrá que ver con las posibilidades de establecer vínculos en los que los sujetos se consideren tales, portadores de voz, capaces en primer lugar de aprender, pero también de enseñar, iguales en términos de derechos y en términos de validez de sus diferencias. Uno de los aspectos más importantes y al mismo tiempo más difíciles de la pedagogía de la liberación, si no el central, es el del

establecimiento de las relaciones de poder en las situaciones educativas, el del vínculo educador-educando. Tal como lo plantea Adriana Puiggrós (1993) ninguna de las versiones libertarias de las pedagogías latinoamericanas previas a Freire logró romper el nudo de la escuela moderna: el papel del docente poseedor del saber transfiriéndolo al pueblo ignorante en una relación bancaria. Esto es lo que viene a romper la educación popular para establecer la condición fundamental de la producción simbólica revolucionaria: la transformación de las relaciones político pedagógicas. Esto es lo que sucede también en la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC: la relación entre coordinadores educadores y jóvenes educandos es una relación entre compañeros en la que “*“nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”* (Freire, 1970-2002: 69), La ruptura de la lógica de poder bancaria sucede en las clases de la escuela. La existencia de trabajos en pequeños grupos que también propicia otro tipo de vínculos, de participación y circulación de la palabra.

Uno de los aspectos centrales que permiten definir a la educación popular como tal en la escuela, es precisamente el papel de los sujetos, que en virtud de la relación dialógica se tornan tales. Decíamos con Dussel (2012) que la negación de la novedad es dominación neocolonial. Esto es lo que ocurre en la escuela a la que los campesinos asistían, en la que, a través de la educación bancaria se los convertía en objetos (Freire, 1970-2002)

Los espacios de participación, la voz de los jóvenes, el lugar de poder de los docentes que son compañeros del Movimiento, la promoción de las actividades grupales y colectivas en las clases, resultan claves para pensar en un espacio educativo democrático que pueda formar sujetos también democráticos en vínculos horizontales.

*“... Y aquí viniendo, que la escuela la construimos entre todos, que el que está coordinando las materias no es un profesor digamos, para nosotros es un compañero mas, y que aprendemos entre ambos, entre el que está coordinando y entre nosotros, porque nosotros también, digamos, tenemos un saber de esta materia. El saber se construye cada vez mas. Así es el aporte entre uno y el otro. Para mí eso que más me encantó, y poder trabajar si alguien por ahí no entienda, entonces el otro compañero entendió y le puede explicar...”*. (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Los coordinadores utilizan preguntas, recuperan respuestas, repreguntan, apelando a la experiencia, tal como dábamos cuenta más arriba. Los jóvenes toman la palabra, aunque en el comienzo de cada año escolar y de cada semana presencial, la participación es reticente y con el correr de los días y el año, va habiendo cada vez más diálogo, participación y comunicación. Las relaciones sociales que se proponen en el aula a través de las decisiones pedagógicas promueven relaciones de respeto, de participación, de indagación en lo que les pasa a los sujetos con el contenido aprendido.

Sin embargo esta frase de Freire “nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-” (Freire, 1970-2002: 69), se presta a muchas confusiones que a menudo desdibujan el rol de los educadores diluyéndolo y vaciando de contenido a las situaciones educativas. En la Escuela de Agroecología, además de las relaciones de compañerismo y de respeto, de valoración del saber del otro, existe claramente el papel de un educador adulto que acompaña direccionando con pautas claras los procesos de los jóvenes. El acompañamiento, la direccionalidad para que se comprenda en términos históricos y no individuales las causas de los procesos históricos y en ese mismo acto se construya conciencia y proyecto, es parte del papel de un educador adulto acompañando a los jóvenes en procesos subjetivos de recomposición identitaria y de concientización, un educador que da lugar a *“procesos emocionales, cognitivos, volitivos, y lúdicos como dimensiones subjetivas que se generan en las acciones de educación popular para lograr los propósitos”* (Torres Carrillo, 2008: 92) y que comprende que la formación de conciencia no es un proceso lineal, discursivo y racional. Involucra el deseo y el anhelo personal, las actitudes, la mística, la esperanza.

Resulta elocuente para vislumbrar este papel del educador, la observación de la clase de Bosques a la que aludimos anteriormente (6.2.1.1.) porque da cuenta de uno de los retos más desafiantes de la educación popular o de una pedagogía liberadora: desaprender esquemas heredados, esquemas de interpretación profundos del mundo, con la misma profundidad con la que están inscriptos. No se trata de aprender nuevos discursos, sino de tocar la sensibilidad y la manera de interpretar lo que fue un modo de vida, un modo de subsistencia, sin generar por esto más que nuevas, reparadoras y transformadoras respuestas.

Este ejemplo en el que se problematiza la historia económico - productiva de Santiago del Estero y la destrucción del monte a través de la producción de carbón y de postes para alambrado, de la que las familias participaron, muestra el papel del adulto con toda

claridad: La búsqueda de autocrítica sin apelar a la culpa resulta dignificante. Es la creación de la posibilidad de reparar algo, que en rigor no se puede reparar materialmente a corto plazo (el bosque). Es la historia productiva la que se intenta entender, comprender, para saber que participaron de ella porque esto era parte de las condiciones de existencia, de las necesidades de supervivencia, que paradójicamente, a su vez, dificultaron la misma supervivencia. Esta revisión puede permitir que se vean otras posibilidades de producir la vida que no atenten contra la misma por atentar contra el “hábitat”. Se trae la historia pasada y se la ubica en el tiempo, para comprenderla con sus modos de producir el presente, pero también aparece el presente tratando de dignificarse, de ser otro, entendiendo y transformando. Finalmente esto también se traduce a futuro en términos de proyecto.

El ejemplo da cuenta de cómo puede ser puesta en cuestión la propia experiencia, el propio saber, de cómo opera entonces la problematización, apelando a contenidos históricos que permiten comprender los motivos de esa experiencia, al mismo tiempo acompañando emocionalmente a los sujetos que participaron de la situación. Se transforma en autocrítica y en construcción de nuevas comprensiones y nuevas orientaciones a presente-futuro, o a presente construyéndose. Hay un cuestionamiento en la identidad que va de la mano a la deconstrucción de las condiciones, relaciones y modos de pensar contrapuestos a una comprensión y acción críticas. Pero hay también una predisposición del educador a la comprensión colectiva, afectiva, emocional, y hay por último herramientas que permiten re-articular una identidad nueva con otros, superadora, reparadora, utópica, transformadora, que además se acompaña. Un educador presente otorgando dirección al proceso en tanto aprende.

La clase de Bosques resulta paradigmática de la problematización de las relaciones con el mundo. Allí se relata el trabajo de los hacheros y sus nociones acerca de la relación de su oficio y la hombría: *“El que no sabe hachar no es hombre”* trae como frase que ejemplifica el coordinador y que los jóvenes reconocen. Pero allí aparecen las preguntas que permiten revisar tanto el modelo productivo para el que había que hachar, su relación con la destrucción del monte y el bosque, como los prejuicios que rodean la frase: *“¿Cómo se defiende el bosque?, ¿qué pasa con ser hombre en su defensa?”*.

Nos interesa plantear que el vínculo dialógico que rompe con las prácticas bancarias y de depositación, no rompe con la riqueza de la transmisión. La transmisión supone seres mortales, (Cornu, 2004) y entonces sucesión, finitud, reconocimiento del otro. No hay

sujeto sin enunciación dirigida, sin palabra, sin lenguaje y por lo tanto sin lazo social. Así entendidos, no como depositación sino más bien como lazo, los procesos de transmisión revisten una gran importancia cultural, pedagógica y política porque implican procesos de conservación, asimilación e incorporación del medio, como así también dinámicas de transformación o cambio. Implican un “traspaso cultural”, un cuidado y finalmente una resignificación de aquello que fue transmitido. En este sentido Diker asegura que la naturaleza política de la transmisión radica en la “responsabilidad política que nos cabe a la sociedad adulta de asegurar el traspaso y de habilitar al mismo tiempo que se haga con lo traspasado otra cosa” (Diker 2004). La transmisión así entendida es vínculo, encuentro, construcción del sujeto, es decir, de proceso de la formación humana. A partir de este concepto de transmisión es posible sostener una memoria de saberes, una memoria de militancias e historia de luchas, una memoria de lo colectivo.

Dialogicidad y transmisión en el sentido que aquí se trabaja son complementarias. Por un lado porque la problematización requiere ser trabajada con transmisión de saberes. Por otro lado, porque los propios jóvenes son portadores de saberes legítimos y legitimados por la escuela, que también transmiten. Por último porque la reconstrucción y mantenimiento de la memoria histórica para el Movimiento es central en su propio desarrollo y en el de sus militantes.<sup>94</sup>

Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de la potencialidad que en el ámbito del desarrollo de las asignaturas existe para su formación como sujetos trabajadores a partir de la valorización de su historia y de su tarea en las clases de la escuela:

Una estudiante nos habla en una entrevista de la identidad como trabajadora del campo y la vincula con un “renacimiento” y resurgimiento. El sentimiento de inclusión, de pertenencia, de reconocimiento de su capacidad de saber, de construir con otros, de enseñar constituyen un renacimiento para ella.

*“A veces yo decía, yo no sé, no entiendo nada, no sé nada, ¿Qué puedo aportar? Y después poniéndome y haciendo las cosas veía*

---

<sup>94</sup> Una de las instancias de formación del MNCI de la que el MOCASE-VC participa es la Escuela de la Memoria (Ver capítulo 5). Por otra parte en el MOCASE-VC funciona un grupo en el que participan investigadores universitarios junto a los campesinos en la reconstrucción de la memoria histórica de las distintas centrales del Movimiento, que ya ha producido dos libros en las centrales de Pinto y de Quimilí, y un libro que reconstruyen la historia de uno de los militantes fundadores del Movimiento al que consideran uno de los “Viejos Sabios del Monte”; Raimundo Gómez.

*que sabía un montón de cosas que, algo no sé y algo sabía el compañero y compartíamos ese saber y se construye algo. Conocer la organización fue como vivir de nuevo. Yo por eso les digo siempre a mis compañeros que la organización me parió de nuevo, porque mi vida antes era de la casa a cuidar los animales y de los animales a la casa y así. Cuando conocí la organización, no sé, como que abrí los ojos era. Empecé a salir a un montón de lugares. Jamás en la vida me hubiera imaginado salir del país por ejemplo. Esa es una de las cosas que yo siempre rescato.”*  
(Estudiante de la Escuela de Agroecología)

En otro estudiante sobresale el orgullo y la alegría. Manifiesta orgullo por haber recuperado la oportunidad de aprender y por el hecho de que sea en el seno del Movimiento, ya que su otro orgullo es precisamente, el avance del Movimiento en términos de organización en la defensa de la tierra y de los derechos de los campesinos.

*“Así que ando orgulloso de volver a aprender, yo pensaba que me quedé en eso nomás, aparte orgulloso de esta escuela y de que pude aprender. Todas las materias que estoy aprendiendo. No pensaba nunca eso. Estoy orgulloso que la organización dentro del Movimiento que logramos esto.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Decíamos en el capítulo 5 que la educación dialógica torna sujeto al educando, que tiene una realidad y un saber, que se trata de hombres en sus relaciones con el mundo y que esas relaciones con el mundo aparecen en la Escuela de Agroecología como relato recuperado y profundizado, como individuo activo y responsable de la constitución de su propia subjetividad en un contexto. Sin este reconocimiento, es decir, sin sujeto, no hay posibilidad de comprender el mundo sino imposición de nociones. El reconocimiento del sujeto en ese vínculo es lo que detectamos en las materias de la escuela.

Los docentes de la Escuela de Agroecología son compañeros del Movimiento. Sin embargo, los docentes no son uno más en la clase. Tienen claramente un papel directriz en el proceso que lleva adelante la recuperación de saberes, la problematización, el

estímulo y las propuestas de trabajo, el estímulo a la participación de los jóvenes y al diálogo, la propuesta de la dinámica de trabajo de la clase y el desarrollo de contenidos.

A pesar de lo dicho, la participación es en ocasiones costosa, el silencio, aún entre compañeros, suele dominar la escena de los primeros minutos de las clases, sobre todo las de comienzo de ciclo lectivo. Las invitaciones a participar en formato de preguntas no son contestadas con rapidez en el primer momento de las clases, pero el espacio de la participación está abierto y se va trabajando y logrando. Hay un silencio probablemente característico del campo y otro que hay que romper: El del temor a la desaprobación que los alumnos de cualquier escuela pueden tener y que probablemente esté reforzado por las experiencias escolares previas de los jóvenes. El miedo se va disipando a lo largo de la semana escolar.

*“Aparte también lo que tiene la escuela que es muy diferente a las otras con el tema de la exposición en el aula ¿no? A veces en la escuela estatal uno está atrás de otro viéndole la nuca, pero acá estamos todos en ronda, preguntamos, participamos. Son los mismos compañeros que nos están formando ¿no?”. (Estudiante de la Escuela de Agroecología).*

De lo que se trata, en síntesis, es de la coherencia en la direccionalidad política, ya no sólo del saber y su construcción sino de la experiencia pedagógica del aula toda. La construcción de una “realidad” coherente con el mundo que se busca construir, al interior del aula, es condición necesaria para la formación de sujetos que puedan formarse y vivir de acuerdo a los valores que sostienen. No se trata de aprendizajes discursivos sino de la coherencia en la materialidad de los actos, del ejercicio de relaciones de poder democráticas, de respeto por el otro, de espacio para la voz, la palabra, la opinión y por lo tanto para el derecho y su defensa.

#### **6.2.1.5. Los Coordinadores docentes de la escuela**

Para llevar adelante esos procesos es central el papel de los educadores coordinadores de las materias. Estos, como en toda escuela son diferentes, tienen estilos personales, formaciones de origen y modos de trabajar diferentes. Algunos son campesinos y otros vienen de la ciudad, replicando el encuentro originario del MOCASE-VC. Algunos de

los coordinadores de las materias son docentes (de diferentes niveles del sistema educativo), pero la mayoría no tiene experiencia docente anterior y menos aún formación específica en el campo de la pedagogía o la enseñanza. Tampoco destacaron haber realizado alguna formación en educación popular.

*“Aquí desde que empecé acá, no, no hice nada sobre educación popular, es la dinámica de los compañeros más viejos de la organización, y las discusiones de cómo encarar algunas cosas. Es por contagio.”* (Entrevista a Coordinador de matemática).

Sin embargo son casi todos militantes del Movimiento, están consustanciados con él, con sus valores y sus posiciones. Sus praxis pedagógicas tienen una misma dirección política. Algunas características del trabajo, como las que fueron desarrolladas en párrafos anteriores, son compartidas: el contenido político, el trabajo con la realidad de los jóvenes, el valor de la experiencia, la pregunta, la apelación a la participación, aún cuando los estilos personales y las prácticas pedagógicas sean diferentes y eclécticas.

Asumen explícitamente a la educación popular como concepción y la ponen de manifiesto en las clases en la tarea como educadores–compañeros–acompañantes–direccionadores-escuchadores y portadores de saberes que ponen a disposición. Para ello hacen uso de preguntas, problemas, desafíos prácticos, transmisiones orales, materiales de lectura, etc.

Dussel (2012) plantea, precisamente, que el compromiso militante es lo que ha permitido crecer a los maestros liberadores porque la pedagogía de la liberación depende de la existencia de un proyecto liberador.

Se trata de un nuevo tipo de rol, de una responsabilidad que de algún modo está asignada o refrendada por el Movimiento, de otra figura “docente”, con un compromiso personal, militante, ético, ligado a un proyecto

*“...los que nos hemos hecho cargo, somos también compañeros militantes del Movimiento, que de alguna manera hemos tenido algún paso por lo académico, o por algún estudio universitario o terciario, y bueno, lo que tratamos de hacer es integrar otros compañeros del Movimiento que no tienen una trayectoria académica, pero que tienen adentro suyo mucho saber, entonces por ejemplo traer a la compañera Beata para que veamos*

*el tema del quichua o traer al compañero Santillán de la COPAL para que hable el tema de la producción ganadera porque es muy buen productor ganadero, o traer a Pochito para la producción de cabras, o traer a don Ramón de Lomitas para el tema de los yuyos del monte ¿no?, con todo ese saber que ellos tienen que lo puedan compartir, y que los chicos puedan ver que el saber no está en la escuela y no está en la universidad o no está en el que viene de la ciudad, sino que el conocimiento lo construimos entre todos, y que tenemos que rescatar de todos lados y volverlo a construir juntos”* (Coordinadora de lengua, miembro del área de formación)

*“Entonces todo ese tipo de cosas a veces te hacen pensar que pones por ahí el esfuerzo en trabajar en algo en donde no te da dinero pero si te da la satisfacción de estar..., de saber que lo que está haciendo es lo correcto”* (Coordinador de energías renovables)

*“Ese es el motivo de por qué había entrado yo a dar energías renovables. Era justamente esto, es el espacio en el que yo puedo devolverle a la organización lo que la organización me ha dado”* (Coordinador de Energías renovables).

No todo depende de los métodos pedagógicos. Más bien depende del proyecto pedagógico. Su etnicidad significa considerar si la meta es negar o afirmar al pueblo en su propia exterioridad. Por eso los docentes del Movimiento se definen así:

*“una persona que transmite herramientas para que otros aprendan a conocer la realidad del mundo, aprendan a ver que una cosa es lo que nos dice el sistema actual en el que estamos viviendo, y es otra la realidad que estamos viviendo; una cosa es lo que nos hacen entrar por la vista, lo que nos hacen creer, que aquel que tiene plata es el que sirve, el que vale, y que no es tan así, que todas las personas tendrían que tener igualdad de oportunidades, igualdad de capacidades tienen, lo que no tienen es igualdad de oportunidades a poder estudiar o a poder, este..., no sé, capacitarse en algo que les guste.”* (Entrevista a coordinador de energías renovables)

Cuando el coordinador de una materia no forma parte del Movimiento, se evidencia esa falta de consustanciación, los contenidos no se trabajan con la misma coherencia y los modos de abordaje pedagógicos son también diferentes. Por el contrario, cuando se trata de coordinadores que vienen de las universidades, de las ciudades y han decidido trasladarse y unirse al Movimiento, los niveles de compromiso se reflejan en la coherencia de la propuesta pedagógica que llevan adelante.

La superación de la teoría aprendida e irreal y la teoría que nace del seno del pueblo y la historia, se lleva a cabo en la militancia, en el compromiso concreto. La praxis de la liberación pedagógica permite a maestro-discípulo crecer mutuamente y devenir así en hermano-hermano (Dussel, 2012). Lo interesante en esta experiencia es que la hermandad es previa, un a priori desde el que se construye una relación de saber con espacio para aprender.

Los coordinadores son entonces en primer lugar compañeros de los educandos por militancia y por compartir el Movimiento. Esto facilita el establecimiento de una confianza básica, el coordinador es una persona accesible. Pero además al participar de las concepciones de la educación popular en la que nadie educa a nadie así como tampoco nadie se educa a sí mismo, la consideración de la horizontalidad y el compañerismo se tornan aún más importantes.

*Los profes son totalmente diferentes. Aquí se comparte, aquí el aprendizaje lo tienen los profesores como los alumnos, porque algunas cosas por ahí los profesores no saben y aquí aprenden también. Es muy colectiva la participación de los profesores con los alumnos. Nada que ver con la escuela primaria. (Estudiante de la Escuela de Agroecología)*

Es interesante rescatar el planteo que Fernández Moujan toma de Freire respecto de este vínculo: el “maestro liberador” no puede permitir que su diferencia con los alumnos se transforme en antagonismo, dado que no se trata de una relación dicotómica del tipo sabe/no sabe.

Que los educadores escuchen, acompañen y pongan a disposición, no es un dato menor si se tienen en cuenta las experiencias de fracaso y exclusión de los adolescentes participantes de la escuela en sus experiencias previas. Los coordinadores les reconocen sus saberes de origen y desde allí les facilitan la construcción de unos nuevos. Si retomamos el análisis de Dussel, las experiencias previas de los jóvenes, nos muestran

como ellos, la juventud, “el hijo”, lo otro, o lo nuevo, son negados en las prácticas pedagógicas tradicionales. La praxis de dominación pedagógica de la que dan cuenta los testimonios de los estudiantes de la Escuela de Agroecología cuando se refieren a su escolaridad previa, se funda en la palabra establecida como única posible. El educador es quien sabe y por lo tanto educa; el educando no sabe. El educador tiene una “profunda desconfianza en su discípulo” (Dussel, 2012).

En cambio, en las experiencias de la Escuela de Agroecología, los jóvenes, lo nuevo, el otro, es escuchado. El educador permite el despliegue de ese otro y eso implica en primer lugar escuchar su voz.

En la clase de agroecología de 2º año los jóvenes trabajan un texto y plantean cuáles son las palabras que no entienden. Allí ya hay un espacio de apertura para la escucha del otro. Parece un ejemplo trivial, pero no es habitual en el recuerdo y en el registro de la escolaridad previa de estos jóvenes. Algunas de las preguntas devuelven la distancia con las culturas urbanas desde la que fueron escritos los materiales que se trabajan y requieren reposicionamientos de los coordinadores: Los jóvenes preguntan por ejemplo que es “latifundio”, “patriarcado”, “standarización” y “eme ce donalds”.

En segundo lugar, la escucha restituye la confianza de ese otro en sí mismo.

Parece evidente en los testimonios de los estudiantes el proceso de restitución de la confianza que imprime la experiencia de la escuela que permite acceder por un lado a los saberes básicos que la escuela no permitía: leer, escribir, calcular, etc. Pero a esto es necesario agregar la confianza que significa el reconocimiento de los jóvenes como tales. Como sujetos, con derechos, y con capacidades para defenderlos. El testimonio del que dábamos cuenta del joven orgulloso de haber podido volver a aprender de cuenta de eso.

Hay un discurso que revaloriza los saberes previos, los saberes del campo, los saberes de las lenguas que algunos conocen, los saberes ancestrales y populares. Hay también unas prácticas que los toman y levantan en términos operativos, en la formación de promotores de salud, por ejemplo. Y hay finalmente una direccionalidad que le imprimen los coordinadores/docentes al proceso de aprender que implica la apuesta por una construcción-articulación, a partir de los saberes previos y de su problematización, de nuevos saberes en los que se materializa el encuentro de saberes y la construcción cultural.

Sin embargo, los estudiantes dicen que antes de la Escuela de Agroecología “no sabían nada”.

*“yo, no sabía nada, porque hacía tiempo, desde los 8 años no había ido más a la escuela, y después no sabía, poco sabía leer, no sabía multiplicar, ni dividir, no sabía ni la regla de tres, y eso ahora lo logré aquí, estoy aprendiendo de todo”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

La experiencia de articulación y la de valoración del saber no termina de producir el reconocimiento de lo que la escuela moderna produjo negando y despreciando sus orígenes culturales e identidades. Este aspecto se retoma en el apartado siguiente como parte del análisis de las condiciones de vida.

Pero en tercer lugar, esa escucha hace crecer al educador: “El que será enseñado enseña primero al que será su maestro” (Dussel, 2012: 638), porque por esa escucha del otro y sus condiciones surge el educador capaz de desarrollar su tarea pedagógica: enseñar a criticar al discípulo lo que ya es (problematizar). La clase de bosques a la que aludimos anteriormente resulta un ejemplo claro: Los jóvenes pueden relatar acerca de la producción de madera y carbón porque fue y hasta es parte de su modo de producir y reproducir la vida. El coordinador los escucha, conoce la historia y la realidad, la vive y la ha trabajado en el Movimiento. Está la confianza, el conocimiento, pero también el espacio de la palabra y el educador escucha una historia que aun cuando es conocida por él, es habitada por los sujetos que se encuentran en esa clase, es encarnada en la experiencia de cada uno de ellos. Aun cuando la historia sea la historia productiva del monte santiagueño, el educador abre el espacio y aprende la experiencia vivida de los jóvenes.

Esta escucha del otro y aprendizaje del otro se pone de manifiesto tanto en las clases de la escuela como en los testimonios de los educadores:

*“... nunca me gustó pararme adelante de alguien en el rol de, por más que yo sepa algo que el otro no sepa, en el rol de yo soy el que sabe y vos no, me tenés que hacer caso. Por ahí eso en el ámbito un poco más formal..., en este que no es tan formal..., porque con quienes me siento son personas que conozco. Que se que se van a sentar a estudiar porque les interesa y no por una imposición.... Con niños, se les impone, y hay*

*que ponerle algunos límites, Soy más de sentarme a dialogar con las personas y no de imponer límites, sino decir: a ver, pongámonos de acuerdo, que es lo vas a hacer y que no, nos ponemos de acuerdo en que es lo que se puede hacer, y ahí sí, bueno, hacer respetar los acuerdos, pero no es imponer un límite. Y aquí lo que es tratar de... ¿no?, aquí no trato de imponer un límite, simplemente acá ya sabemos por acuerdo general de cómo trabajamos en la organización, ya sabemos cuál es el rol que cada uno tiene. Y el mío es, este... compartir todo lo que yo haya aprendido, para que otra persona se forme y esa persona a su vez pueda formar a otra” (Entrevista a Coordinador de Energías renovables),*

Pero para construir desde allí, y como plantea este coordinador, compartir lo que él ya sabe, para que otro se forme, antes hay que des-armar lo que el sistema había impuesto. “*El maestro crítico co-labora en el proceso*” (Dussel, 2012: 640): advirtiendo sobre lo que el sistema impuso; mostrar esa imposición-introyección es mostrar la negación de la exterioridad del discípulo para recuperarla. Lo que ahora enseña el maestro es devuelto por el discípulo como objeción, crítica, pregunta, derivación, sugerencia, innovación, etc. El maestro aprende entonces continuamente del discípulo; el discípulo enseña continuamente.

En este aprendizaje, los docentes no pierden su condición de adulto con responsabilidades educativas, que coordinan a jóvenes, y que además son compañeros. El acompañamiento de los jóvenes tanto en los aspectos intelectuales como afectivos de sus procesos de aprender, los límites que se ponen una vez hechos los acuerdos iniciales (como se convoca a comenzar la tarea, cómo se dan las consignas de trabajo, la apelación a cumplir las responsabilidades), son parte de las tareas y de la dinámica observadas en el cotidiano de la semana presencial de clases. En estos procesos en los que los jóvenes restituyen la confianza en sí mismos y en sus propios procesos de aprendizaje y construcción de saber, se desafía una práctica institucionalizada y hegemónica de desconocimiento de identidades, de exclusión/expulsión del saber y de afirmación de la imposibilidad de acceder a esos saberes.

Llama la atención la mirada global de la escuela que tienen muchos de los coordinadores, aún cuando no forman parte del área de formación del Movimiento, dando cuenta del compromiso con un proyecto y sobre el proceso de los jóvenes:

*“Terminan las clases y seguimos hablando todo el tiempo de los pibes. Uno está enamorado del proceso de los pibes y del proceso propio. No es muy formal, pero hacemos un seguimiento. Siempre estamos comentando. Nos contamos lo que pasa en las clases. Hasta yo sé lo que pasa en biodiversidad, como le va a cada pibe, lo que nos pasa a nosotros, cómo va la materia, y si hacemos tal salida al pueblo... Todo eso pasa por fuera de las clases. Por ahí no es un seguimiento regularizado que decimos Pepito no vino por tal cosa. Pero lo sabemos. Y si es algo muy importante, un caso particular lo vamos conversando”* (Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

#### **6.2.1.6. Los modos en que el trabajo en las materias permiten analizar las condiciones de la vida y de la producción y comprender el contexto y el mundo**

Los aprendizajes técnico productivos, tal como fue explicitado (6.2.1.1.) se desarrollan desde un posicionamiento para comprender el funcionamiento de la lógica de la producción y la vida en el campo: el de la soberanía alimentaria y la agroecología que cuestiona el modelo de los agronegocios y la expansión del modelo sojero y el de la defensa del derecho de los campesinos a su tierra.

Como fuimos analizando en los apartados anteriores, esto se trabaja en la Escuela de Agroecología desde el encuentro de la experiencia y el saber de los campesinos con la posibilidad de que estos puedan ser problematizados, interrogados, interpelados, para, desde allí, encontrar nuevos saberes, nuevos contenidos que permitan retomar esos saberes y profundizarlos, encontrarle explicaciones más profundas y a veces negarlos, trocarlos por nuevas formas de comprender. El encuentro de saberes se hace posible a partir de metodologías de trabajo pedagógico coherentes y de relaciones democráticas en el aula, en las que los coordinadores / docentes juegan un papel sustantivo

Trabajar desde la experiencia y los saberes problematizándolos es considerar el sentido común para intentar construir a partir de ellos, nuevos sentidos más fundamentados. Se trata de trabajar desde una conciencia ingenua para avanzar en el proceso de concientización. Esto es posible porque lo que la escuela toma como punto de partida es la propia situación de vida de los campesinos y sus condiciones, sus procesos de trabajo

que entonces pueden ser desarmados, deconstruidos, tanto como el contexto, y sus condiciones.

Para Gramsci educar es una lucha contra el sentido común, es la construcción de una comprensión crítica de la realidad, la comprensión de las contradicciones para transformarlas en una concepción del mundo coherente, que sea punto de partida de una nueva hegemonía. (La hegemonía alcanza la totalidad cultural de una sociedad. Por eso las relaciones hegemónicas son pedagógicas). Pero es menester tener en cuenta que en esas contradicciones se encuentran también los núcleos de buen sentido que además, en la cultura campesina traen un caudal de rasgos no capitalistas, comunitarios, colectivistas. Para Gramsci (1984a), el buen sentido es parte de la filosofía espontánea que es contradictoria y no debe ser negada, precisamente porque, si logran superarse el riesgo de la pasividad, la incoherencia, el acceso fragmentado a la realidad y la ingenuidad, esa misma filosofía espontánea constituye el punto de partida de la ruptura con la hegemonía dominante. Frigotto (1993-1998) denuncia la ambigüedad de los educadores cuando ignoran los núcleos saludables del sentido común que hay en los alumnos y que entonces les impide la posibilidad de construcción de una visión contrahegemónica de lo social. En este punto convergen con la valorización de la cultura que propone Freire o el análisis de las condiciones de vida propias para luego partir de ella problematizando y arribando a nuevas elaboraciones culturales.

Los núcleos de buen sentido revelan para Plantamura (1999) el momento histórico que vive el sujeto y la expresión de un grupo social que le proporciona esta visión, con toda su carga contradictoria. En nuestro caso, muchos de los jóvenes estudiantes de la escuela no sólo traen consigo las visiones contradictorias del trabajo en el campo y sus núcleos saludables por provenir de la amplitud de la economía campesina, sino que además ya traen en su mayoría la experiencia de organización colectiva, de producción colectiva y agroecológica, debates y discusiones políticas en su haber y experiencias concretas de lucha y resistencia.

*“ ... para el último año que yo estaba terminando que era el 2007, justo yo estaba terminando ya y justo se organizan, había un problema y se organizan y ahí justo del colegio yo siempre los fines de semana venía y participaba a veces y había un conflicto ahí, donde llevaron presos a algunos compañeros. Lo mejor, es que muchos se les animaron a algunos compañeros si se*

*desanimaban... a esos que los llevaban con tanta pasividad y sin decirles nada y nos teníamos que ir de tiro nosotros, porque no sabíamos, no conocíamos el derecho, nada. Capaz que ni sabíamos lo que estábamos queriendo hacer. Todo eso pasaba. Ahora está más mejor, sabiendo más lo que queremos y hacia dónde vamos y a que apuntamos nosotros... eso lo voy aprendiendo yo en las distintas reuniones, en los secretariados que se hacen,”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología).

Los desarrollos tecnológicos y teórico-políticos del Movimiento y de las organizaciones a las que pertenecen como el MNCI, la CLOC y la Vía campesina, y las prácticas de trabajo y de lucha que se constituyen en experiencias, intervienen como parte de los saberes, la información y las certezas que permiten reconstruir esos sentidos en nuevas formas de comprender la realidad, en nuevos sentidos, que entonces se reconstituyen y reconstruyen, generando fuertes procesos de adhesión, identificación y pertenencia.

*“Por ahí lo que tiene esta escuela que es un espacio de formación dentro del Movimiento donde te enseña a vivir, te enseña la realidad que está pasando en el mundo social, porque creo que las escuelas estatales siempre se centran en una información donde te enseñan que estudiar y que leer un campo o unas hectáreas para que vos solo produzcas. En cambio la de agroecología es como un espacio de formación de campesinos donde viven la realidad de la defensa de la tierra, es un lugar donde se centra un objetivo que lo lleva el Movimiento que es la soberanía alimentaria, tratando de resistir todo lo que sea la semilla transgénica, todas las contaminaciones que tienen los agrotóxicos.”*

(Estudiante de la Escuela de Agroecología)

La comprensión y las posiciones de los campesinos están potenciadas por la experiencia de los derechos a los que los jóvenes van accediendo, o por la experiencia de la lucha por los mismos y de algunos triunfos en ese derrotero, tales como el acceso a la lectoescritura, a la educación, a la salud y también a la tierra. Las posiciones también están potenciadas por la coherencia. En este sentido, la experiencia de las luchas contra los desalojos que permiten la continuidad de la vida en el campo y evita migraciones y desarraigos, sostiene en acto, de hecho, la convicción en esos nuevos sentidos acerca del mundo.

A partir de la recuperación del sentido común y sus núcleos de buen sentido que desarrollan los coordinadores y docentes de la escuela y de la problematización a la que se apela desde la metodología de la educación popular y la pedagogía de la liberación, se trabajan las concepciones propias del Movimiento que vuelven a tener como trasfondo esa concepción amplia del trabajo.

La participación en la historia productiva del campo santiagueño a partir de la producción de carbón y poste vuelve a ser un ejemplo interesante. Los jóvenes tienen esta experiencia y ya tienen elaboraciones críticas al respecto que se vinculan a estos núcleos de buen sentido. La revisión y problematización de esta situación permite a su vez realizar una interpretación acerca de las condiciones de existencia y de producción que llevaron a las familias a resolver la supervivencia a partir de la destrucción del monte. Este trabajo permite una lectura crítica de la realidad del campo santiagueño.

Otro ejemplo es como a partir del conocimiento de los yuyos y las plantas (Los jóvenes afirman enfáticamente que no se comerían un “quimil<sup>95</sup>”) y su papel en la medicina, se plantea en una clase el concepto de biodiversidad, el papel del conocimiento en la biodiversidad y el problema de su privatización.

Algunos testimonios de estudiantes dan cuenta de que los saberes prácticos del campo, carecían de fundamentaciones en general y de fundamentaciones científicas en particular, o de que se realizaban desde una práctica de sentido común o de costumbre y se valora el papel que juega la escuela en la comprensión de los fenómenos del mundo. El testimonio que citábamos más arriba de una estudiante que valoraba el aprendizaje acerca de cómo crece una semilla, muestra como la escuela desnaturaliza cuestiones del trabajo cotidiano.

*“Nos ayudan a saber más de las cosas que están ahí, que nos rodean y nosotros no sabemos que es”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Sin embargo, como planteábamos en el apartado anterior, hay un nudo que la experiencia de negación del otro operó en la falta de reconocimiento y confianza que esta nueva experiencia no puede terminar de desanudar, una deconstrucción no termina de aparecer o producirse: la confianza, los aprendizajes nuevos que anclan en los viejos

---

<sup>95</sup> Variedad de cactus del norte argentino, muy espinoso

saberes no terminan de mostrar la validez de ese saber previo, los jóvenes de la escuela afirman que antes de asistir a la Escuela de Agroecología no sabían nada.

*“yo, no sabía nada, porque hacía tiempo, desde los 8 años no había ido más a la escuela, y después no sabía, poco sabía leer, no sabía multiplicar, ni dividir, no sabía ni la regla de tres, y eso ahora lo logré aquí, estoy aprendiendo de todo”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

En relación a la comprensión del papel del saber de los sujetos en el mundo y de la relación de estos con las condiciones de vida, particularmente escolares, hay una marca de “lo escolar” que la Escuela de Agroecología no alcanza a deconstruir. Las escuelas del sistema educativo tienden a comunicar a sus alumnos una diferenciación entre lo que conocen de su mundo y el conocimiento reconocido como válido en la escuela. El trabajo que se hace en la Escuela de Agroecología y la recuperación del sentido común y sus núcleos de buen sentido, parecería estar actuando en otra dirección: en la valoración de los saberes. Pero los testimonios que acabamos de presentar, dan cuenta de la falta de valoración de esos saberes previos por parte de los jóvenes. Ellos consideran que no sabían.

Podríamos interpretar esta situación como de alta valoración por parte de los jóvenes, de una escuela que les enseña, en contraposición con las experiencias anteriores de sus biografías. Podríamos interpretar también que en estos testimonios se pone de manifiesto el papel de la hegemonía, en tanto denuncian los discursos hegemónicos de la ignorancia y el engaño. Probablemente se trate de ambas cosas. Pero aún así, retomando saberes y experiencias y valorando los saberes y conocimientos del campo y los saberes ancestrales que las familias poseen, la Escuela de Agroecología no está pudiendo romper la fuerte convicción de sujetos “disminuidos”, como imagen que tienen los jóvenes de sí mismos anteriores a la participación en la escuela. El siguiente testimonio circunscribe esta imagen deficitaria a lo escolar, a aquello de lo que la escuela los dejó afuera:

*“Yo estoy orgulloso que aprendí muchas cosas que no pensaba aprender. Y casi todo me gusta, como es, la matemática no sabía yo, no sabía nada, porque hacía tiempo, desde los 8 años no había ido más a la escuela, y después no sabía, poco sabía leer, no sabía multiplicar, ni*

*dividir, no sabía ni la regla de tres, y eso ahora lo logré aquí, estoy aprendiendo de todo”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología).

La comprensión del mundo pone en juego conceptos teóricos, simbólicos, políticos e ideológicos, con las concepciones del mundo que las asignaturas desarrollan, tal como lo hemos analizado. La experiencia escolar cotidiana, comunica siempre interpretaciones de la realidad y valores, pero en el caso de la Escuela de Agroecología, estas interpretaciones son explícitas y constituyen el eje y sentido de la escuela.

Aún en el marco del desarrollo de las clases de las diferentes asignaturas, la comprensión del mundo no es sólo “conceptual”, es además, en primer lugar teórico-práctica. Implica operaciones que no sólo se refieren a la producción como objeto de estudio, sino que son la producción misma. Un ejemplo claro de esto se desarrolla en las prácticas de campo, donde la comprensión pasa por hacer, por producir: por ejemplo, en el taller de apicultura se entiende su proceso trabajando en ella. Otro ejemplo es el del taller de Construcciones que trabaja con energías renovables inventando, diseñando y construyendo una cocina más cómoda para la fábrica de dulces de Quimilí, que evite los largos traslados del agua al fogón, en condiciones de falta de agua, de gas, etc.

En segundo lugar la comprensión del mundo pone en juego aspectos de la experiencia que son emocionales, afectivos, biográficos. Cuando hacemos referencia a las certezas, a la coherencia, resaltamos el valor de lo vivido en la comprensión del mundo. Decíamos en el capítulo 5 que las experiencias de resistencia consolidaban al sujeto individual y al colectivo, desarrollando pertenencia, identificación. Estas experiencias y sentimientos, tienen lugar también en las clases, no sólo como contenido, sino como parte de la biografía desde la que los jóvenes construyen también el aprendizaje en las materias.

Pero en tercer lugar, la comprensión del mundo que se desarrolla en el marco de las materias de la escuela, tiene que ver con los vínculos y relaciones sociales del aula, a través de las decisiones pedagógicas que propician relaciones de participación plenas, de indagación en lo que les pasa a los sujetos con el contenido aprendido, de respeto, de consensos.

Es entonces desde la concepción política del Movimiento y desde el encuentro con los sujetos campesinos, que es posible construir una comprensión del mundo. Sin embargo,

esta comprensión no es de carácter puramente cognitivo o intelectual. Se trata de una acción política, de una praxis, de la *transformación objetiva* de la situación concreta.

Mezsaros dice que la educación comprometida con el proceso de transformación social puede convertirse en fuerza concreta e histórica, superando lo que eran valores y principios, porque la participación creativa, productiva, liberadora, se concibe cuando se comprende la naturaleza de las tareas. Esto también parece ser el sello de la comprensión del mundo que se hace en la escuela, sello y profundización de gran parte de los valores de la lucha y la producción que estos jóvenes vienen sosteniendo en su contexto

### **6.2.2. En el cotidiano de la escuela**

La Escuela de Agroecología como ámbito educativo, excede ampliamente lo que sucede en el desarrollo de las materias. Todas las escuelas exceden los espacios curriculares en su organización y en la experiencia que transitan y construyen los sujetos. Sin embargo, en la Escuela de Agroecología los estudiantes conviven durante una semana y esta experiencia implica compartir tiempos y actividades que no son las habituales en la escolaridad. En los espacios y actividades de convivencia también se desarrolla y potencia la formación para el trabajo o la formación de trabajadores campesinos organizados para la defensa de la tierra, la soberanía alimentaria y la reforma agraria.

*“Si tuviéramos claro que fue aprendiendo como percibimos que era posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos, donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación”* (Freire, 2002: 21)

Si tal como lo exponíamos en el capítulo 5, en el Movimiento se consideran espacios formativos a las actividades y relaciones en el cotidiano, y le otorgábamos potencialidad pedagógica a la cotidianeidad, sus vínculos, la organización, la producción, el conflicto y los actos de resistencia, podemos inferir que los espacios del funcionamiento del día a día escolar tienen también potencialidad e intencionalidad pedagógica en la formación de los sujetos individuales y colectivos y prefiguran la sociedad que se busca construir.

Decíamos también que en los espacios cotidianos formativos constituían ámbitos de aprendizaje del uso de la palabra y la escucha, de la pertenencia y la identificación, de la valorización de los propios saberes y capacidades, y de nuevos modos más amplios de interpretación de la realidad. Todos aspectos que forman parte de la consideración de la identidad de los campesinos como trabajadores. Estos aspectos se desarrollan también en la cotidianeidad de la escuela junto con otros que se vinculan a la especificidad del encuentro de los jóvenes en una convivencia de una semana de duración.

En los apartados que siguen nos proponemos indagar su valor formativo respecto de lo que venimos analizando como formación de trabajadores campesinos.

#### **6.2.2.1. La formación para el trabajo en los espacios cotidianos de la escuela**

Para Rockwell y Ezpeleta (1982 - 1995) la experiencia formativa de la escuela es concreta, real y cotidiana; está atravesada por toda la organización y las prácticas institucionales. En esa experiencia real y cotidiana es central la transmisión de valores que se da en prácticas tanto explícitas como implícitas.

La formación para el trabajo y la relación entre la educación y el trabajo, como parte de las problemáticas y aspectos de lo pedagógico, encuentran en el cotidiano y en las relaciones culturales que allí se establecen, un ámbito de formación por excelencia. El cotidiano es espacio de constitución de pautas, valores, disciplina, de aprendizaje de relaciones de dependencia o autonomía, de ejercicio de la responsabilidad, etc.

En la vida social cotidiana de la escuela se establecen relaciones pedagógicas de construcción de sentido común y hegemonía que hacen a la formación de trabajadores. Como todo proceso de construcción hegemónico no es monolítico ni unilineal. Ezpeleta y Rockwell (1983-1985) miran los procesos de negociación que se producen en el encuentro entre el Estado y las clases subalternas en la escuela alrededor de la apropiación y del control entre ambos, tomando en cuenta la relación de asimetría que hay en estos mecanismos.

Es precisamente la posibilidad de comprender estas relaciones de hegemonía y contrahegemonía en el cotidiano lo que nos interesa analizar y desarmar en este

apartado, mirar lo que ocurre con los espacios-momentos formativos que acaecen en el día a día de la escuela por fuera de las instancias curriculares o de las materias. Algunos de estos espacios están previstos en términos pedagógicos y políticos, otros, en cambio son más informales, aunque siempre se desarrollan dentro de las pautas culturales y de las pautas políticas y organizativas del Movimiento. De este modo, estos espacios, sus tiempos, sus reglas de juego, sus vínculos, generan unas marcas que son parte del tránsito por la escuela y que son al mismo tiempo específicas. A diferencia de lo que ocurre en las escuelas en las que algo de lo “extraescolar” sucede en el edificio de la escuela, en esta, lo que podría denominarse “extraescolar” no lo es, porque la escuela está pensada desde y con estos espacios. Por un lado, porque se trata de una escuela con modalidad de alternancia, que por lo tanto implica concebir los espacios cotidianos como parte de la escolaridad. Pero fundamentalmente porque la propia concepción de escuela, difiere de la escuela de los sistemas educativos modernos en un rasgo central en torno a su recorte espacial y simbólico respecto del contexto.

No hay por ejemplo, un edificio escolar que separa a la Escuela de Agroecología del entorno. La escuela funciona en una de las centrales del Movimiento que contiene al mismo tiempo que la escuela, la central, el campo, la radio, los pabellones o dormitorios, los galpones que ofician de aulas, la fábrica de dulces de la central de Quimilí, etc. Este ya es un dato relevante respecto de las marcas de la cotidianeidad escolar y el trabajo. La escuela no es un edificio específico separado de la vida del trabajo. En el campo el trabajo se confunde con la vida misma: La familia es unidad productiva, los hijos participan de la producción y el trabajo.

*“Cuando no estamos aquí en la central Quimilí en el estudio, ya estando en las casas, hago varias cosas, como cualquier trabajo de campo, cuido las chivas, que tomen agua, y bueno después hacemos las cosas de las casas también; por ahí en el campo hay muchas cosas que hacer, arreglar algún cerco, o ...¿tira?... la casa; siempre es está haciendo algo, y después de eso hacemos las tareas que nos dan aquí. A veces nos encontramos con un grupo de la central y hacemos las tareas.” (Estudiante de la Escuela de Agroecología)*

*“Bueno, la tarea de la casa, y el corral de las chivas, atender los animales, las gallinas, los chanchos, las vacas, y al cerco, sembramos. Y después a la*

*tardecita o a la noche me pongo a estudiar.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Los testimonios de estas entrevistas muestran cómo en la vida cotidiana de los jóvenes campesinos, no es fácil diferenciar los tiempos de trabajo de los tiempos de no trabajo.

El relato acerca del espacio escolar da cuenta de la diferencia de la formación para el trabajo de la Escuela de Agroecología con uno de los rasgos centrales de la escuela de la modernidad, una de cuyas misiones de origen fue precisamente separar a la infancia de la vida del trabajo adulto para formarla como mano de obra para la industria, separarla de la familia, para establecer vínculos de poder que contribuyesen a una socialización en el marco de la obediencia (Fernandez Enguita, 1990; Varela y Uría, 1991). En ámbitos del trabajo pre-capitalistas, pero también en muchos ámbitos del trabajo en el capitalismo, tales como el autoempleo, el trabajo familiar, el trabajo a domicilio y el trabajo campesino, el espacio productivo, de creación de valor, y el espacio de reproducción de la fuerza de trabajo (alimentarse, dormir, cuidar a los hijos, entretenerse) se yuxtaponen, intersectan y coinciden. Este es el caso de la economía campesina y su cotidianeidad (De la garza Toledo, 2005). Y la separación entre ambos ámbitos que operan la fábrica y la industria es lo que la escuela moderna refuerza.

En la Escuela de Agroecología, aún cuando los jóvenes se separan de sus familias durante una semana para asistir a sus clases y convivir con compañeros y coordinadores, se mantienen las pautas culturales de la economía campesina que se busca mantener y sostener, porque la escuela no es una institución autónoma, cerrada, cercada, separada de la vida del campo. Más bien es parte de él, del Movimiento, y en la escuela se vivencia esta realidad.

*“Si! Me gusta! Nunca me aburro estando aquí, es como si estaría en la casa nomás. Estar en la casa y estar aquí es casi parecido, con más gente. Lo lindo que tiene aquí es que estás con otra gente y estás conociendo mas.”*

(Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Durante la semana de clases se desarrollan los trabajos productivos de los proyectos que allí funcionan y de los que los jóvenes toman parte en las materias, se desarrollan reuniones de la central y del Movimiento. Es habitual que los coordinadores y docentes vayan a dar clases con sus niños pequeños, de igual modo a como se da en la vida del campo. La presencia de los niños y los hijos representa el valor que se asigna en la

producción a la familia y encarna también a la formación como parte del trabajo y de la vida, haciendo concreción de la integración entre la escuela, el trabajo y la vida. En rigor, dando cuenta de que esa integración es una realidad.

En la escuela se come colectivamente la comida que se cocina también colectivamente. Más adelante desarrollamos la significación que tiene esta actividad en relación al trabajo colectivo. Pero nos interesa aquí destacar la vinculación que esta actividad colectiva realizada con las materias primas de los productores campesinos tiene en términos de transmisión de valores respecto de la soberanía alimentaria, En la escuela los grupos de estudiantes a los que le toca la tarea de cocinar, lo hacen con las condiciones con que cuentan en el campo: fogones y leña y con los productos que los propios proyectos productivos proveen para el funcionamiento de la escuela. Las pautas de consumo también son un valor que se transmite en la escuela en estos espacios por fuera de las materias. Este valor en particular sostiene la marca del trabajo que se estimula y enseña en la escuela: el de la autodeterminación respecto de las pautas de alimentación y consumo que moldean las formas de producir.

En las escuelas comunes, parte de los valores transmitidos de manera implícita en los espacios informales o extraclases, refieren a la iniciación en reglas de juego, es decir, el conocimiento tácito de cómo se debe actuar, de lo que se espera de los alumnos y el entrenamiento implícito en el ejercicio de captar esa expectativa. Si bien puede haber en la Escuela de Agroecología momentos iniciales de incertidumbre, vinculados al alejamiento del ambiente familiar y al encuentro con lo novedoso, este aprendizaje implícito parece disiparse porque sus dominios típicos son el trato con la autoridad. Además logran trastocar a través de la confianza y el compañerismo un rasgo típico de los campesinos de la zona: el silencio.

*“En los encuentros vos pierdes el miedo, todo el miedo que tienes en el campo, la vergüenza de conversar. Y acá estoy “(Estudiante de la Escuela de Agroecología)*

*“Y también lo que está bueno aquí, cuando hacemos trabajos hacemos por grupos, en diferentes grupos. Se enumeramos y nos vamos juntando. Y esa es una de las cosas que nos llevó a nosotros a perder la timidez, la vergüenza. Y así nos empezamos a conocer y empezamos a hablar y a*

*animarnos entre nosotros. Igualmente los profesores ayudaron mucho.”*

(Estudiante de la Escuela de Agroecología)

La autoridad no se constituye como tal en términos formales sino como vínculo de respeto y reconocimiento entre compañeros. Por otra parte la expectativa no es un implícito, en general se trabaja y explicita qué se espera de los jóvenes del Movimiento en su pasaje por la escuela y la expectativa se plasma en el discurso de los jóvenes. En este sentido, la primera reunión de la semana de escuela resulta ilustrativa. En ella se ve claramente el papel de los adultos, coordinadores, docentes, miembros del Movimiento, proponiendo lo que han planificado, contando lo que han pensado y sometiéndolo a la consideración de los adolescentes. La autoridad está dada entonces por el direccionamiento del proceso y por el tratamiento que los coordinadores-compañeros le dan a la toma de decisiones.

En íntima relación con lo anterior parece ubicarse el problema del disciplinamiento, en la medida en que también conlleva aspectos vinculados a la relación con la autoridad, entre otros aspectos. El disciplinamiento y la socialización para el trabajo comprometen e implican la organización de actividades y de tiempos, la valorización y legitimación del conocimiento y el saber, las posibilidades de participar y tener voz.

*“Y después el valoramiento que tienen con los coordinadores, que tenían, que ellos valoraban las cosas que nosotros hacemos, las cosas que compartíamos viniendo de las comunidades y la relación que teníamos con ellos, que nos miramos como compañeros y no como alumnos y profesores. No nos decimos alumnos y profesores.”* (Egresado de la Escuela de Agroecología)

Los tiempos, espacios y formas de trabajo de la cotidianeidad de la semana de convivencia por fuera de las materias tienen mayor flexibilidad que la que propone la estructura curricular. El tiempo extracurricular es tiempo de esparcimiento, de establecimiento de lazos entre compañeros, de mantenimiento del lugar, de cocina, de organización de místicas, de evaluación, etc., lo que le otorga a estos espacios diversidad en los formatos de las actividades que se llevan a cabo y en los modos en que se realizan los agrupamientos entre los jóvenes. Por eso estos espacios tienen potencialidad para generar márgenes de libertad.

En los espacios-momentos cotidianos, por fuera de las materias los jóvenes tienen actividades planificadas y tiempos para el descanso y el intercambio entre ellos. Muchos de los espacios-momentos a los que nos referimos tienen por objeto proponer y/organizar actividades para la propia escuela, tales como las actividades recreativas y simbólicas de la noche, el análisis, evaluación y elaboración de aportes respecto de la propuesta de construcción de instalaciones para la escuela (aulas, dormitorios), o buscan que los jóvenes propongan y organicen instancias de las propuestas educativas del Movimiento Nacional, como el Campamento de Jóvenes, para el que proponen talleres que van a coordinar, entre otras tareas. Todos estos espacios-momentos que promueven la posibilidad de opinar, de ser escuchado, de ser parte de la iniciativa y la organización, van mostrando que están lejos de ser procesos disciplinadores. Más bien se relacionan con la posibilidad de ejercer la autonomía y la co-laboración, de formarse en la posibilidad de pensar, imaginar, proponer, comprometerse.

La participación y la posibilidad de opinar, intercambiar, ser escuchado, es parte también de los procesos de socialización porque implica tener injerencia en las decisiones sobre cosas que los involucran (Kantor, 2008). Estos espacios en los que la participación no es sólo modalidad de trabajo, sino un camino por el que aprenden a hacerse cargo de lo que les incumbe, apropiándose de los espacios y sus posibilidades, hace sinergia con el papel que los jóvenes cumplen en el desarrollo de sus comunidades y centrales, con lo que el Movimiento va pidiéndoles y estimulándoles. Sin embargo, las propuestas de trabajo son hechas por los adultos de la escuela aunque sometidas a consideración de los jóvenes.

*“Y aquí no, en la Escuela de Agroecología da la opinión de cada compañero, todos tienen la palabra y vale lo que sabe cada compañero.”*

(Egresado de la Escuela de Agroecología)

Lo que disciplina en el disciplinamiento, lo que socializa en la socialización, no son los discursos, aunque también juegan su parte, sino las vivencias en determinadas formas de proceder y de vincularse, que se instalan como experiencia. Así, si lo que se ejerce en la praxis cotidiana son relaciones democráticas, no se aprende un discurso sobre la democracia que puede tener un correlato con la realidad o falsear la realidad, sino a vivir democráticamente.

En este sentido, la problemática del derecho que se trabaja en la escuela es además de discurso refrendado por una práctica de lucha por la tierra, un ejercicio del derecho cotidiano vivido en la escuela: derecho a aprender, a decir, a opinar, a participar. De igual modo se vive la solidaridad y responsabilidad en el trabajo cotidiano de mantenimiento de las condiciones de convivencia (limpieza, cocina, etc). Y de la misma manera, la posibilidad de que los grupos organicen, planifiquen, las actividades recreativas, las actividades para los encuentros del Movimiento Nacional, es decir que se autogestionen, es ejercer la autogestión y aprender de hecho a autogestionarse.

De esto resulta que los sujetos que se forman en estos espacios de la escuela no son sólo sujetos que han aprendido un discurso crítico sino sujetos con voz, erguidos, con palabra con derecho a opinar, aprender, proponer, organizar. Entonces, en primer lugar, el sujeto como tal y por lo tanto como trabajador, deja de ser disciplinado para formarse como trabajador con autonomía y al mismo tiempo con compromiso, con responsabilidad, con palabra, voz y propuesta. Y en segundo lugar se deja entrever en estos modos de formación de trabajadores que el trabajo es mucho más que la producción del agro. Es también el trabajo organizativo, político, formativo, cultural. Por lo que el campesino, es también un intelectual.

En esta misma dirección, que se aleja del disciplinamiento y se acerca a la formación de un sujeto campesino integral, crítico, que transforma su vida en el cotidiano prefigurando la sociedad deseada, la propuesta de la organización del trabajo pedagógico colectivo (aún por fuera de las materias) y de la convivencia entre los jóvenes, es tan importante e intencional como la que se desarrolla en las asignaturas.

#### **6.2.2.2. La organización y sostenimiento de la escuela. La responsabilidad individual y grupal**

La convivencia durante la semana de clases en la escuela, obedece a la necesidad de la alternancia como modalidad de cursada en función de las necesidades de la vida y la producción campesinas, ya que garantiza que los jóvenes no se vayan de sus comunidades y que puedan continuar su proceso de formación sin irse del campo y sosteniendo las actividades productivas. La convivencia en la escuela contempla los espacios no organizados de la cotidianeidad y los organizados. Contempla espacios

recreativos y creativos. Las noches son espacios que dan a lugar a lo recreativo, a lo lúdico y al arte. De manera planificada o espontánea, es habitual que se organice un fogón, se cante y se baile la chacarera.

Pero además es una decisión político-pedagógica en tanto no se trata simplemente de compartir la habitación o el alojamiento por dicha necesidad, sino de la decisión de construir y compartir la vida en comunidad, en colectividad. La vida compartida durante la semana establece vínculos, intensifica la experiencia y produce una fuerte pertenencia. Por otra parte, genera las condiciones para desarrollar durante los días correspondientes, una experiencia comunitaria, encarar un trabajo colectivo y asumir responsabilidades en función de garantizar la convivencia.

En blogs del Movimiento se reconoce que fuera del aula se aprende y se enseña, en la convivencia y en el aporte que realizan los grupos en que se organizan para realizar las tareas que garantizan el funcionamiento de toda la escuela. (<http://mocase-vc.blogspot.com.ar/2013/03/un-nuevo-ano-de-luchas-y-suenos-escuela.html>) o puede leerse:

*“A nuestra escuela la hacemos entre todos y todas, tenemos diferentes materias, talleres prácticos y trabajos en grupo.”*(<http://mocase-vc.blogspot.com.ar/2012/03/escuela-de-agroecologia-del-mocase-vc.html>)

En el apartado siguiente describimos como en el inicio de la semana escolar se acuerdan y estipulan los compromisos de trabajo, las normas de funcionamiento, cómo se organizan los grupos de trabajo, se distribuyen las responsabilidades por grupo y se acuerda el cronograma de tareas, en un clima de mucha informalidad, en el que se apela a la responsabilidad. La apelación no es discursiva, sino concreta, porque se reparten tareas.

*“Aquí en agroecología trabajamos en grupo y todos nos ayudamos. Eso es lo que tiene de distinto”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología).

*“Un poco durante la semana nos dividimos en distintos grupos con la tarea de cocinar el desayuno, limpieza, y bueno después tenemos las clases durante el lunes a sábado, que vamos teniendo distintas materias, y después son las prácticas de campo, que bueno, algunas cosas venimos haciendo en nuestras casas, nuestras familias, nuestra comunidad, como huerta, que se yo...”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología).

Durante la semana presencial se organizan, distribuyen y comparten por grupos de trabajo, las tareas de limpieza, cocina, las responsabilidades vinculadas al abastecimiento, mantenimiento, orden y limpieza general, de manera de garantizar las condiciones necesarias para que un grupo de aproximadamente sesenta o setenta jóvenes pueda convivir en el espacio de la organización durante una semana: la preparación de la comida, la higiene de pabellones, baños y cocina, la juntada de leña para cocinar, etc. Se trata de actividades rotativas con responsabilidades por grupo que forman conciencia de participar en la resolución de tareas necesarias al conjunto.

*“Los distintos grupos que viene se mezclan y forman grupos de trabajo o equipos de trabajo, de cocinar, o de limpiar o de hacer la mística. Entonces cada día se va rotando y cada grupo participa de todo; un día le toca limpiar, otro cocinar, otro la mística.”* (Prensa rural, 2009) <sup>96</sup>

En las tareas se pone en juego la responsabilidad y el compromiso en tanto que el funcionamiento de la escuela depende de estos grupos de trabajo. Las responsabilidades conforman parte del poder del sujeto, en primer lugar porque quien es depositario de una responsabilidad, se erige como sujeto capaz de resolver una situación dada y en segundo lugar porque esto se hace frente a otro /s y por lo tanto posiciona frente a los demás. Pero al mismo tiempo, como reverso de lo anterior, la responsabilidad es compromiso, colaboración, solidaridad.

En la escuela las responsabilidades son también tarea colectiva. Al interior de cada uno de estos grupos se desarrollan procesos en los que también se apela a las responsabilidades individuales y no sólo colectivas. Hay responsabilidades vinculadas a la representación, o a roles particulares. Parece importante que las responsabilidades individuales no se diluyan en el colectivo.

*“Lo que tiene es que la forma en que estudiamos nosotros en agroecología se divide en grupos para limpiar, para hacer recreación, y eso te ayuda a mucho a la motivación de lo que es la escuela”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

La conciencia de esta responsabilidad individual frente al propio grupo y del grupo frente al funcionamiento del conjunto habla del compromiso y busca en primer lugar, el desarrollo de procesos de autonomía que se diferencian de la dependencia y la

---

<sup>96</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=K51uJLdJwNo>

dominación y de la capacidad de ayudar y recibir ayuda, de ejercer la solidaridad. Para que estas responsabilidades sean vividas como tales y sujetiven al sujeto (y no sean experimentadas como mandato, como deber) es preciso que se encuentren con una disponibilidad por parte del sujeto, que puedan ser significativas, que se sean parte de la voluntad y la capacidad para la acción. Y que para ello haya alguna referencia o reflexión al respecto.

Parte de esa significatividad está dada por el hecho de compartir la intensidad del encuentro con los compañeros durante una semana, por la convivencia, a través de dos ejes: el afectivo, que propone la intensidad del encuentro y la vida comunitaria durante esa semana y el identitario en tanto en se trata de un encuentro entre compañeros con los que se comparte la construcción de una pertenencia.

La convivencia es también pedagógica, porque deja al descubierto no sólo la responsabilidad, los aspectos concretos de las tareas que se realizan, sino fundamentalmente, la mutua relación entre el sujeto y su colectivo de pertenencia, su entorno, su comunidad.

Muchas de las situaciones como el cocinar al aire libre, conseguir leña, requieren organización y distribución interna de tareas, contemplar posibilidades y restricciones del lugar. Es relevante como momento de trabajo colectivo, como espacio para el ejercicio del autoabastecimiento.

La planificación y organización de los momentos recreativos también está a cargo de los estudiantes. Es particularmente significativo el espacio que ocupa entre las tareas extra-clase de la escuela el que se le asigna a tareas de organización, planificación y elaboración de propuestas para actividades del Movimiento Nacional Campesino Indígena. En el caso que observamos, uno de los dirigentes del MOCASE-VC explicó la responsabilidad política, la modalidad en la que iban a trabajar durante la semana y el tiempo que se le iba a asignar a la planificación de espacios para el Campamento de Jóvenes del Movimiento Nacional. Los jóvenes se apropian de esos desafíos.

Un aspecto a tener en cuenta que no será desarrollado en esta tesis pero del que no queremos dejar de dar cuenta es que las tareas de limpieza y cocina son abordadas desde una perspectiva de igualdad de género.

La asunción de responsabilidades en el mantenimiento de la escuela durante la semana de convivencia da cuenta nuevamente de la amplitud de la concepción de trabajo. El

trabajo no está concebido en términos de habilidades puntuales de un oficio, ni aún de todo lo que requiere en términos más abarcativos lo “productivo”. Garantizar las condiciones de higiene, de orden, de cuidado del lugar y de respeto por los otros, de garantía de alimento, entre quienes y para quienes comparten el espacio y la tarea escolar, es parte de lo que incluye la formación de un trabajador. En este sentido, este tipo de trabajo de sostenimiento de la escuela, de responsabilización individual y grupal, son procesos vividos en la cotidianeidad de la escuela que forman y valen por la intensidad con que son vividas.

Uno de los aspectos que nos parecen centrales en este otro tipo de socialización que resulta explícita, es el de la importancia del trabajo colectivo. Nuevamente insistimos en el valor formativo de estas prácticas con Freire (2004) quien plantea que las palabras sin corporeidad en el ejemplo no tienen asidero. Los valores no se enseñan discursivamente, se construyen culturalmente en y a través de estas praxis, que son las que van dejando marca formativa en los jóvenes.

### **6.2.2.3. Los vínculos, las relaciones sociales y el trabajo**

Al comenzar la semana presencial de la Escuela de Agroecología, una de las primeras tareas es el establecimiento de los acuerdos de trabajo. En este sentido el inicio de la semana de escuela es significativo, porque se plasma como un espacio en el que se comparte la información y se toman decisiones acerca de la semana escolar, de manera colectiva y por acuerdo entre los participantes de la escuela, a partir de las propuestas que hace el área de formación y los coordinadores. Se revisa la continuidad y permanencia de los compañeros que no pudieron asistir.

En la observación que pudimos hacer se socializó con los estudiantes el estado de las negociaciones con el Ministerio de Educación de la provincia de Santiago del Estero respecto del reconocimiento del título de la escuela y de sus resultados. También se organizó un espacio durante la semana para trabajar y opinar acerca de una propuesta para la construcción de aulas para la escuela que va a presentar un grupo de arquitectos.

El inicio entonces de la semana escolar está signado por la toma de decisión acordada y colectiva sobre algunos aspectos del funcionamiento escolar que además arrastran a la responsabilización por el cumplimiento de los acuerdos establecidos, por la implicación

de los jóvenes estudiantes en la trama política y en su comprensión. El espacio de acuerdos da cuenta de la consideración de los jóvenes como parte activa del Movimiento, como militantes, como sujetos políticos. A diferencia de lo que sucede en cualquier otra escuela a la que asisten jóvenes y adolescentes, los avatares y el desarrollo de la propia escuela se ponen en conocimiento y consideración de los estudiantes. Tiene que ver con la implicación de los jóvenes en la lucha por la defensa de sus intereses, en este caso en la defensa de su escuela y de su educación. Y también con el protagonismo en la construcción y el desarrollo permanente de sus espacios y de su propia historia.

En este espacio se informan noticias y novedades de la escuela y del área de formación del Movimiento en general, de algunas otras iniciativas de formación como la Escuela de la Memoria Histórica y el Campamento Latinoamericano de Jóvenes. En algunos casos se establecen compromisos de trabajo durante la semana para organizar, preparar y planificar algunas de esas instancias; se apela a la responsabilidad que tienen en la desarrollo de estas actividades que son una apuesta política importante para el Movimiento.

En el espacio de acuerdos se trabajan también las normas de funcionamiento de la semana de trabajo, se transmiten los cambios que el equipo de coordinación pensó para la semana de trabajo en función de las evaluaciones anteriores, se ponen también en consideración y se acuerdan. Entre estas consideraciones se modifican horarios de funcionamiento, se trabajan aspectos vinculados a la evaluación de las materias, se organizan los grupos de trabajo y el cronograma de las tareas para la semana, se revisan aspectos vinculados al seguimiento y retención de los estudiantes y a la asistencia. También se organizan los espacios recreativos y los espacios de apoyo escolar a cargo de los estudiantes de la UBA de las Brigadas de escolarización Monte Adentro que viajan a Quimilí cada semana de funcionamiento de la Escuela de Agroecología y cuyo objetivo principal es acompañar pedagógicamente los procesos formativos de jóvenes de la organización.

La semana de encuentro de la Escuela de Agroecología, culmina con la evaluación de su desarrollo entre los estudiantes y el equipo de coordinación rescatando los aciertos y aspectos a mejorar tanto en lo “académico” como en la convivencia.

Por fuera de las materias, en estos espacios entonces, se desarrolla también el vínculo educador-educando, ya no tanto en relación al trabajo con el saber, sino vinculado a otro aspecto central de la constitución del poder y la toma de decisiones<sup>97</sup>. El poder decidir con otros, quiebra relaciones verticales. El estímulo del poder es estímulo de la dignidad y la autoconfianza (Fals Borda, 2012) y aún así, nuevamente, en estos espacios no se pierde de vista la asimetría, el papel de la coordinación, la diferencia de roles, y sobre todo la responsabilidad de los adultos en el acompañamiento del proceso educativo de los jóvenes

Entre estos dos espacios se suceden instancias específicas del funcionamiento de la escuela y el resto de los espacios cotidianos de formación

La convivencia durante la semana presencial es uno de los aspectos más valorados por los jóvenes estudiantes de la Escuela de Agroecología porque les permite conocer otros jóvenes y establecer relaciones de compañerismo y amistad con pares del resto de la provincia con los que comparten las mismas problemáticas y desde hace un tiempo, con jóvenes de otras organizaciones del Movimiento Nacional Campesino Indígena que comenzaron a participar de la escuela<sup>98</sup>. Esos vínculos son un modo a través del cual se amplía el mundo, y también se establecen relaciones de identificación y pertenencia respecto del Movimiento y sus principios.

Son muchísimos los testimonios que lo atestiguan:

*“Lo que más gusta es cuando he venido la primera vez, convivir con chicos que son de otros lugares, conocer gente, conocer compañeros de otras centrales, y aparte de eso que durante la semana estamos así conviviendo, y eso te ayuda a fortalecer, entusiasmo porque conocés a otros chicos que también tienen la misma situación, en el campo y aparte de eso también lo que tiene es que mayormente somos jóvenes ¿no? Y entre jóvenes sentís más confianza y pierden la vergüenza más rápido.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Los vínculos con los pares y las posibilidades de intercambiar en el plano de lo informal en la convivencia cotidiana destraban también el miedo, la vergüenza, y ponen

---

<sup>97</sup> Para Freire este trabajo es parte de la definición programática de la educación. Ese es un trabajo que constituye “una devolución organizada, sistematizada y acrecentada, al pueblo de lo aquello que este le entregó en forma inestructurada” (Freire 1970-2010)

<sup>98</sup> En la actualidad asisten a la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC jóvenes de las organizaciones de las provincias Buenos Aires, Córdoba, Misiones, Jujuy, Chaco, Salta, Mendoza del MNCI.

en escena la posibilidad de hablar, de conversar, de ir venciendo dificultades que son parte de la cultura campesina del silencio.

*“Y también lo que está bueno aquí, cuando hacemos trabajos hacemos por grupos, en diferentes grupos. Se enumeramos y nos vamos juntando. Y esa es una de las cosas que nos llevó a nosotros a perder la timidez, la vergüenza”.* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

*“Dentro de la convivencia en la escuela ha sido muy lindo porque poder compartir una semana con otras personas que no conocíamos y de ahí empezar a vivir, tener un compañerismo, una convivencia, ha sido muy importante porque también nos podemos soltar como personas al conversar o al escuchar.”* (Egresado de la Escuela de Agroecología)

También valoran las posibilidades de aprendizaje de los compañeros y sus experiencias y saberes así como la utilidad que pueden tener en los contextos propios:

*“Al intercambiar saberes y conocimientos con los demás compañeros de diferentes zonas, podemos implementar nosotros en nuestra comunidad y de ahí surgieron cosas nuevas que a la larga se va a ver si funcionan: la producción, los manejos de corrales, digamos, la sanidad animal, implementándola, que en nuestra comunidad no se hacían y ahora se está haciendo.”* (Egresado de la Escuela de Agroecología)

Compartir la escolaridad con jóvenes con los que se comparte la pertenencia a un Movimiento y por lo tanto con los que están dados algunos acuerdos básicos, de posicionamiento vital, ya implica una posibilidad de establecer lazos de confianza. Hacerlo en el marco de una escuela que trabaja con postulados de educación popular, dialógica, que abre a la participación, promueve la actividad, valoriza saberes y experiencias de los estudiantes, establece entre educadores-coordinadores y educandos relaciones de respeto y dialogo, indagación, participación, es otro factor de promoción de una experiencia profunda de aprendizaje compartido con otros y de colectivización. Y así lo manifiestan los jóvenes:

*“aquí por lo menos en la Escuela de Agroecología, en la escuela de campesinos nos conocemos todos* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

*“Y aquí viniendo, que la escuela la construimos entre todos, que el que está coordinando las materias no es un profesor digamos, para nosotros es un compañero mas”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

La convivencia amplifica y profundiza la intensidad de la experiencia. Los aspectos emocionales y afectivos resultan centrales para la construcción del saber pero también para la consolidación de la pertenencia. Los jóvenes realizan una intensa experiencia de conocimiento, encuentro y reencuentros, de establecimiento de lazos, en el que se ponen en juego, además de vínculos afectivos, procesos de identificación y pertenencia.

*“ ...en la escuela, así, en la escuela tradicional digamos, con suerte conoces a los compañeros que están al lado porque a los que están atrás no los conocíamos porque siempre están atrás los compañeros. Aunque no teníamos mucha conversación, aunque estaba el recreo, no hablábamos nadie. En cambio aquí no, compartimos toda la semana entera conversando, riendo, todo eso.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

La convivencia y los vínculos de identificación y pertenencia apuntalan junto al resto del trabajo formativo de la escuela la consolidación de proyectos vitales, la construcción de sentidos vitales que giran alrededor del trabajo y de la militancia. La convivencia da lugar a la autonomía y a la autogestión. La Escuela de Agroecología se autogestiona pero con la participación de los jóvenes asistentes que son protagonistas de su funcionamiento. Y las vivencias de lo colectivo y lo autogestionado, del compañerismo podrán apuntalar esos sentidos y proyectos vitales de trabajo y participación en el propio Movimiento, si como lo plantean Fisher y Tiriba (2009) son comprendidas y apropiadas. Por eso, las vivencias de lo colectivo y autogestionado serán experiencias formadoras si tuvieron sentido, y llevaron a la comprensión del cómo y del por qué se dan determinados modos de hacer, pensar o sentir.

Uno de los espacios cotidianos compartidos más intensos en términos emocionales, políticos y de identificación, es el desarrollo de las místicas. Son una modalidad que asumen los Movimientos en las que apelan a los símbolos para reforzar los sentidos que pretenden darle a la lucha y a la organización y fortalecer el ánimo de quienes luchan (Michi, 2010). Semejan ceremonias y rituales de pasaje o religiosos, sobre todo porque refieren a la identificación y a la emocionalidad aunque de modo secular, pero en rigor, son recreaciones y representaciones de la vida campesina, de las injusticias, de las

luchas y los objetivos del Movimiento. Son expresión de la cultura del Movimiento. En la Escuela de Agroecología, se organizan y realizan místicas como parte por ejemplo, de los cierres de actividades, de las noches culturales, y los jóvenes organizan estas representaciones aportando creatividad, compartiendo de manera expresiva este espacio y contribuyendo a la creación de un ambiente cordial y participativo. Las “místicas”, tienen una organización previa. En la organización de las místicas se ponen en juego aspectos creativos, expresivos y estéticos. Forman parte de la tarea pedagógica del Movimiento. En todas ellas hay presencia del campesino como trabajador, de la tierra, de la injusticia y del enemigo.

Las relaciones de la convivencia en la escuela son también parte de la materialidad de la construcción prefigurativa de la sociedad a la que se aspira y representan en términos del trabajo, la consolidación de unas relaciones de trabajo que también tienen características colectivas, horizontales, autogestivas:

Un egresado de la escuela dice respecto de su pasaje por la misma:

*“Por ahí cambió eso, la manera de pensar, la manera de planificar un trabajo, de trabajar libre de patrón. Esas cosas han cambiado mucho, personalmente han cambiado. Y después las formas así de ... del comportamiento así con la gente, saber que la gente somos muy comunes, que tenemos cosas en común y que a veces tenemos problemas muy parecidos, esas cosas... y que a veces necesitamos esa unidad digamos, para sacar, para cambiar esa realidad que tenemos”.* (Egresado de la Escuela de Agroecología)

El testimonio de este estudiante nos coloca en la intersección entre la formación para el trabajo que podemos denominar formación de trabajadores campesinos y la formación política.

En la Escuela de Agroecología se comparten entonces los espacios de estudio, los espacios de descanso, de sueño, las comidas. En los horarios de descanso se organizan actividades recreativas, se participa de la radio comunitaria, etc. Estos son parte de los espacios más valorados por los jóvenes. Las noches tienen fogones, guitarreadas, se baila la chacarera y se consolida el clima de compañerismo y disfrute de la convivencia.

En este interjuego entre los espacios informales de esparcimiento y conocimiento, y los espacios en los que se llevan a cabo tareas para el funcionamiento de la semana se van

entretejiendo los vínculos entre los sujetos que van delineando (además de las relaciones subjetivas de amistad) compañerismo y pertenencia, en una lógica que recupera y reproduce lo comunitario y colectivo sin desdibujar la responsabilidad personal e individual.

### **6.3. ¿Formación para el trabajo o Formación en el trabajo?**

En una síntesis de lo que venimos desarrollando en este capítulo, podemos decir que la Escuela de Agroecología forma trabajadores campesinos en los ámbitos curriculares que hemos denominado las materias y en los espacios de formación que llamamos cotidianos y que están más organizados o son de carácter más espontáneo. En las materias lo hace a través de los contenidos pero también de la dinámica organizativa, los vínculos pedagógicos y el trabajo productivo real. En los espacios por fuera de las materias juega un papel considerable también el trabajo concreto, la organización de responsabilidades, el mantenimiento y sostenimiento de las condiciones que garantizan el funcionamiento de la cotidianeidad de la semana presencial de escuela, la convivencia misma y la participación en la toma de decisiones respecto del funcionamiento escolar. Esta síntesis busca reunificar un análisis que pretendió a través de algún grado de profundidad, desarmar desde el análisis, los mecanismos por los que la formación de trabajadores campesinos se lleva adelante en la escuela, pero que no puede disgregarse. A los efectos del análisis hemos mirado las materias y los espacios cotidianos de la convivencia por separado, pero estos planos, aún con especificidad, se complementan y potencian la formación de trabajadores campesinos con una orientación determinada.

En rigor, estos dos ámbitos tampoco actúan sólo mancomunada y coherentemente entre sí, sino que lo hacen en virtud de la pertenencia al Movimiento Social que contiene y da sentido a la escuela.

Por ello la orientación de la formación de trabajadores que siempre y en todos los casos es política, asume este rasgo de politicidad con toda explicitación y una orientación definida:

En la Escuela de Agroecología se forman los jóvenes del Movimiento como sujetos campesinos que creen en sus posibilidades, que defienden sus derechos y que se

organizan para conquistarlos y defenderlos con comprensión y claridad respecto de contra quién pelean y ante quién resisten, que pueden alzar su voz, producir y decidir con otros como quieren hacerlo, colectivamente.

Lo hacen a través de una práctica coherente de la participación, la autonomía, el ejercicio del derecho, la expresión, el aprendizaje, la convivencia y el trabajo productivo real, al mismo tiempo aprendiendo contenidos en las materias que son fundamento de prácticas productivas, sociales, políticas y culturales.

En esta orientación la escuela forma desde y para una concepción de trabajo y de trabajador campesino que se desprende de las prácticas de la escuela pero también de las prácticas de trabajo y de las prácticas políticas del Movimiento.

En la formación para el trabajo de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC parece haber un denominador común para pensar el campesino como trabajador. El campesino para el que el MOCASE-VC forma, es el que vive en su tierra, trabaja con otros hacia la construcción de proyectos productivos colectivos que garanticen la soberanía alimentaria y en condiciones de una reforma agraria integral. Se trata de un campesino que tiene saberes valiosos a los que une con tecnologías que respetan su medio para vivir dignamente de su producción. Se trata de un campesino con acceso a la tierra, a la educación, a la salud, a decidir cómo quiere alimentarse, a los caminos y a la comunicación. Se trata de un campesino que decide con otros, democrática y colectivamente como vivir. Pero para lograr esto se trata también de un campesino que se organiza en un colectivo para defender la posesión sobre su territorio, la posibilidad de vivir en él, defendiéndose de la expansión sojera, de los desalojos y defendiendo el territorio, es decir el monte, de los agrotóxicos, y del desmonte.

Tres características o concepciones se integran y yuxtaponen en el tipo de trabajo y trabajador que se forma en la escuela.

- Una concepción colectiva de trabajo

Las experiencias productivas que se desarrollan en el MOCASE.VC desarrollan lo comunitario, lo colectivo, la reciprocidad. Las familias tienen en general producciones propias, que no forman parte de los proyectos comunitarios, pero aún así, conservan el carácter colectivo familiar.

Los proyectos productivos comunitarios colectivizan las relaciones de producción, la propiedad, la toma de decisiones. Los proyectos forman parte entonces de otro tipo de

economía, que no es sólo campesina, sino que además tiene rasgos diferentes a la economía del capital. Por ello se pueden establecer vinculaciones con lo que se concibe como economía social, colectiva, solidaria, autogestiva, popular. En este sentido, se hacen colectivos también los saberes del trabajo porque es necesario compartirlos.

- Una concepción campesina de trabajo:

Caracterizábamos a la producción campesina como colectiva, familiar y de autosustento. Destacamos la presencia del trabajo comunitario característico de los pueblos indígenas y de algunos de sus conocimientos y saberes ancestrales en esas prácticas, tanto referidos a la naturaleza y a la tierra, como a los aspectos organizativos del trabajo. El autosustento y la no acumulación tienen que ver precisamente con modos de trabajar de los pueblos originarios. Veíamos con Quijano que estas formas de producir con características alejadas de la acumulación capitalista, a partir del capitalismo estaban articuladas bajo la lógica del capital.

Aun cuando acordemos con esa apreciación, creemos que las maneras de producir del MOCASE-VC portadoras de las formas de producir campesinas buscan oponerse a esa sumisión a través de la producción agroecológica, de la búsqueda de redes de comercialización y consumo que transformen las reglas de juego y tiendan al comercio justo y al consumo autodeterminado a partir de la soberanía alimentaria. Desde ese punto de vista, aún dentro de los parámetros capitalistas, el trabajo colectivo, sin patrón, autogestivo, autodeterminado, que define su producción sin someterse a reglas de mercado, implica una búsqueda de resistencia y construcción económica prefigurativa también. Los parámetros de éxito también difieren de los parámetros acostumbrados por el capital. Una economía de autosostenimiento que no busca la acumulación no puede evaluarse por los parámetros indicadores de éxito del capital.

Tiriba (2011) plantea que *“La respuesta a ¿para quiénes vamos a vender?” y si “merece la pena producir”, además de tener como referencia qué es lo que los trabajadores entienden por necesidades humanas, presupone la comprensión de los conceptos de valor de uso y valor de cambio y, por qué en el capitalismo el segundo se sobrepone al primero, provocando la producción de despilfarros y la degradación del planeta”*. En el MOCASE-VC aún con otros términos, estas discusiones parecen desarrollarse en el marco que ofrecen la CLOC y la Vía campesina. Una consigna que el MOCASE-VC canta y repite en todas sus místicas, sus marchas y sus actos da cuenta, a

modo de síntesis de que se ha hecho estas preguntas y las ha respondido a favor del trabajo y no del capital, y de su opción por una producción campesina que priorice el valor de uso, el autosustento, el planeta y la soberanía alimentaria: “*Somos tierra para alimentar a los pueblos*”, dicen, con lo que re-posicionamos en el MOCASE-VC al trabajo como producción de resistencia, como instancia de lucha económica y política.

- Una concepción amplia de trabajo:

Ya suficientemente desarrollada en este mismo capítulo (6.1.). Retomamos a los efectos de este apartado su consideración de aglutinante de los quehaceres del sujeto en la producción de su propia vida y de su entorno, en la que todo lo que se realiza es concebido y valorado como trabajo, tanto la producción como la lucha y la organización, tiene un importante papel pedagógico y dota de sentido a la vida en todas sus esferas (el tiempo libre, el arte, la vida cotidiana, etc) potencia lo social al llevarse a cabo con otros, y si se realiza creativa, responsable, autónoma, participativamente permite una construcción de la sociedad en el sentido deseado y encontrar un sentido a la vida. Este modo de entender y realizar el trabajo es una característica básica de la orientación que tiene la formación de trabajadores campesinos en la Escuela de Agroecología.

Por ello en esta escuela los sujetos se forman con la riqueza que implica esta concepción no acotada, construyendo saberes que exceden también ampliamente los saberes de un oficio. Y lo hacen defendiendo la tierra, defendiendo el derecho a la tierra, produciendo y consumiendo con una lógica otra que es precisamente de confrontación porque se opone a la concentración de la tierra que el modelo de los agronegocios lleva adelante.

Puiggros y Gagliano aportan el concepto de Saberes Socialmente Productivos (SSP) que resulta útil a los fines de este análisis. Los saberes socialmente productivos "*modifican a los sujetos enseñándole a modificar la naturaleza y la cultura, modificando su hábitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad*" (Puiggros y Gagliano, 2004: 13), son saberes que "*engendran, procrean y tienen fuerte vinculación con elaborar y fabricar*". A este concepto, en el caso de la Escuela de Agroecología habría que profundizarlo desde una doble vía: Por un lado los saberes que se trabajan en la escuela recuperan los saberes campesinos, los saberes de los sujetos, referidos tanto a lo productivo, como a lo político y a lo cultural. En la escuela se los problematiza y/o los consolida. Por otra

parte se trabaja fuertemente con saberes de la resistencia. Por lo que podríamos hablar de saberes social y políticamente productivos.

Es necesario hacer énfasis en que si estas maneras de concebir el trabajo son orientaciones de la escuela, lo son de hecho, porque estas son las maneras de trabajar en el Movimiento. Se trata, del trabajo productivo real de los campesinos organizados en el MOCASE-VC, del trabajo productivo real en la Escuela de Agroecología, que retoma e integra la cotidianeidad de los campesinos y desarrolla su tarea en el ámbito del trabajo productivo real. Se trata de praxis que son al mismo tiempo productivas y pedagógicas, o de la potencialidad del trabajo como principio educativo.

Para Kosik (1961) la praxis es el modo específico del ser del hombre por el que va construyendo históricamente. La praxis comprende aspectos representados por el trabajo: la actividad transformadora de la naturaleza que le da sentido humano a lo natural y la formación de la subjetividad humana en la que la experiencia (no pasiva) de lucha por el reconocimiento o la libertad generan o tienen como parte lo existencial (angustia, miedo, alegría, risa, esperanza). Si no implica lo existencial, la praxis está fetichizada y solo comprende la técnica y la manipulación. Resulta interesante la mirada de Kosik que agrega a la conjunción entre lo manual o físico y lo intelectual, entre la ejecución y la concepción, lo que él llama lo existencial o que puede ser denominado como lo emocional, lo gnoseológico, lo subjetivo.

Una orientación amplia de trabajo es formativa si se pone en acto. Ese es el sentido de una praxis, y esta compromete el hacer, el pensar y el sentir. Es desde ahí que el trabajo es principio educativo en el MOCASE-VC y en la Escuela de Agroecología y forma sujetos confrontando con una sociedad a la que quiere cambiar en el trabajo (praxis) cotidiano de la construcción de otra sociedad. Y a riesgo de ser recurrentes, esa praxis social cotidiana se da precisamente en términos materiales en la producción misma.

Por ello nos parece que en lugar de hablar de formación para el trabajo, en la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC tenemos que hablar de **formación EN el trabajo**, porque en ella hay trabajo productivo real. Este trabajo está encuadrado en relaciones sociales no capitalistas, y a su vez es parte de un Movimiento Social que le da sentido y orientación político-pedagógica a la formación.

Meszaros dice que únicamente yendo más allá del capital puede aparecer el desafío de universalizar el trabajo y la educación en su indisolubilidad, y algo de esto ocurre en la

Escuela de Agroecología en virtud de que forma parte orgánica de un Movimiento que va más allá de la lógica del capital, se maneja con parámetros diferentes (colectivos, campesinos, alejados de la acumulación, amplios). Con mayor precisión, no se trata de universalización de la educación y el trabajo porque no es una política estatal. Pero si de reponer la educación a los jóvenes miembros del Movimiento que no tuvieron oportunidad de ejercer el derecho a la educación pública estatal. Si en cambio, se trata de la indisolubilidad de trabajo y educación: “*Autoeducación de los iguales*” y “*autogestión del orden social reproductivo*” (Meszaros, 2008: 69), tal como él los denomina, no pueden separarse. Y la educación más allá del capital aspira a un orden social cualitativamente diferente.

### **6.3.1. El papel del trabajo productivo en la formación de trabajadores como sujetos integrales.**

Caracterizar a la Escuela de Agroecología como ámbito de formación en el trabajo amerita analizar con mayor profundidad el papel de este último. El papel que juega el trabajo productivo real en la escuela nos permite hacer uso del concepto de politécnica de Marx (1873-1959)<sup>99</sup>. La educación politécnica era concebida por Marx como la articulación entre la educación y el trabajo, a través de la cual se transmitirían los principios científicos de la producción y los aspectos prácticos de la misma, tales como el manejo de herramientas, de manera de tender al logro de la intensificación de la producción social, la formación de hombres plenamente desarrollados y la obtención de medios de transformación social, porque al unir instrucción, tecnología, teoría y práctica del trabajo productivo, la politécnica estaría oponiéndose a la división del trabajo. La politécnica, que implicaba para Marx actividad formativa que incluyese actividad productiva, rompía con la pura contemplación sin actividad y con la limitación unilateral del puro trabajo manual, reunificando pensamiento y acción, trabajo manual e intelectual (Fernández Enguita, 1985). Para Marx, el trabajo, como actividad material productiva, constituía la primera instancia esencial educativa del hombre. A través del trabajo y del conocimiento de la naturaleza que requiere, el hombre construyó el mundo y se construyó a sí mismo. El resultado de este proceso es la educación. Por eso la importancia del trabajo como fundante de lo educativo

---

<sup>99</sup> Marx ya menciona a la educación politécnica en el capítulo XIII de El Capital, “Maquinaria y gran industria” cuando diferencia a las escuelas politécnicas de las de enseñanza profesional.

y de la formación de sujetos que puedan construir y transformar el mundo. No se trataba de trabajar en la escuela sino de trabajar en la fábrica. El trabajo productivo real es pensado como trabajo pago.

Existen importantes diferencias y distancias entre la concepción de Marx y el trabajo de la Escuela de Agroecología ya que entre otros aspectos, se trata de una experiencia campesina y la concepción de politécnica está encuadrada en el modelo del trabajo de los obreros fabriles<sup>100</sup> Pero tienen en común la participación efectiva en el trabajo, en nuestro caso, la de los jóvenes campesinos en las tareas del campo. En la reunificación que trae aparejada la politécnica entre trabajo productivo manual e intelectual, pueden estar asentados los motivos para pensar en lo educativo como posibilidad de formar sujetos que miren críticamente al mundo. La politécnica está lejos de ser pensada como una enseñanza profesionalizante, estrecha, ligada a las imposiciones de la división del trabajo.

Con posterioridad a Marx, los pedagogos socialistas incorporaron a esa concepción de politécnica algunos aspectos nuevos: El trabajo productivo, para Pistrak (1981), no podía introducirse en la educación como una mera cuestión técnica, sino más bien como el articulador entre la escuela y su contexto, porque la escuela no puede “estudiar” su entorno sino que este debe impregnarla, invadirla, atravesarla. Por eso el trabajo tiene que introducirse en la escuela como elemento sociopedagógico. El trabajo real que entra a la escuela entonces, no puede ser sólo técnico, científico o metodológico. Tiene que ligarse a lo social, tener sentido, cosa que puede lograrse sólo si el estudiante es trabajador, si participa del proceso real del trabajo. No se trata de “prepararse para” sino de vivir la vida desde la participación, la responsabilidad y la organización en el proceso de trabajo. Si el trabajo productivo real no está ligado a lo social, pierde su base ideológica, el trabajo da materialidad ideológica.

Cuando Jesualdo analiza la escuela politécnico-humanista de la Alemania Oriental, utiliza una figura que resulta de interés para analizar la experiencia de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC: *“Aprender a ir abriendo los ojos en un mundo vivo y activo, fulgurante y dinámico, mágico y lógico y técnico y politécnico.”* (Jesualdo, 1974). No se trata, dice Jesualdo, de la sombra de las cosas, sino de las cosas mismas.

El trabajo produce habilidades técnicas, saber sobre el trabajo y sobre las relaciones en que se produce el trabajo y el trabajador. Por eso, como plantea Tiriba (2000) el proceso

---

<sup>100</sup> Marx habla también de escuelas agropecuarias en esta concepción de politécnica

de trabajo es un proceso educativo, donde se articula el qué-hacer con el pensar, creando nuevas técnicas y buscando los fundamentos prácticos y teóricos que dan sentido a su actividad.

A esta síntesis queremos agregar los aportes de Sennett (2009) quien plantea que en el hacer de la producción están integrados no sólo el pensar sino también el sentir. Y que precisamente de las cosas materiales y concretas se aprende; *“la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce... y sólo podemos lograr una vida material más humana si comprendemos mejor la producción de las cosas”*.

Muchas de las materias de la escuela, como lo hemos estado desarrollando, parten de los saberes campesinos de los estudiantes, de su experiencia de trabajo en el campo. También de su experiencia de participación en el Movimiento y en las comunidades y centrales. Desde esta consideración, el trabajo productivo de los jóvenes es parte y está considerado como tal en las materias de la escuela.

Por otra parte, la propia modalidad de alternancia, considera la realidad del trabajo productivo como parte del proceso escolar, por un lado, porque la escuela funciona a partir de las condiciones que el trabajo en el campo requiere: tres de las cuatro semanas del mes los estudiantes están en sus territorios trabajando. Además, porque en esta escuela la dinámica de la alternancia está pensada como un ir y venir entre los aprendizajes de la escuela y la experiencia de trabajo en el campo. El trabajo productivo es parte del proceso que articula la escuela. Son múltiples las situaciones en que los jóvenes se llevan de la escuela tarea a desarrollar vinculada con el trabajo en el tiempo no presencial, sobre todo con la tarea de indagación acerca de su trabajo. Y especialmente con relación al desarrollo de sus centrales y comunidades. Por último, el trabajo productivo es parte de la escuela como dato de coherencia, ya que en la medida que se pretende formar para determinado tipo de producción la escuela tiene que ser productiva en esa misma dirección.

Sin embargo, la presencia del trabajo productivo no es sólo la que se reserva a los períodos no presenciales o la experiencia que traen de la vida productiva fuera de la escuela. En la escuela también hay trabajo productivo. Y este se desarrolla en parte en algunas materias en las que se hace presente a través de la planificación de proyectos (agroecología, energías sustentables), como etapa del proceso de trabajo. Concebir al diseño, el proyecto, la planificación como parte del trabajo de los campesinos, supone la

mirada de la que ya dimos cuenta acerca de un trabajador campesino, que es como parte de su identidad también un técnico, un diseñador y planificador, un político, un intelectual.

En otras materias, lo productivo es el objetivo mismo, están pensadas precisamente a efectos de constituirse en espacios productivos, en espacios de práctica que pongan en acto y funcionamiento los principios y conceptos que se trabajan. No con criterio aplicacionista, sino más bien como ámbitos que profundicen la relación teoría-práctica que se ve en el desarrollo permanente de la escuela. Se trata de las Prácticas de Campo que ya hemos desarrollado: En ellas la vinculación con lo productivo real depende en gran medida de la posibilidad de sostener esa actividad productiva durante las 3 semanas en que los estudiantes no están en la escuela. Cuando esto sucede, la actividad que se realiza forma parte de un proceso productivo real, concreto y entonces en estos talleres se plantean problemas a resolver que son formas de resolución de actividades productivas reales. Cuando en las prácticas de campo existe esta vinculación con el trabajo productivo real, hay entusiasmo, hay claridad de lo que se hace, hay sentido, hay desafío, hay aprendizaje. Suele verse trabajo colectivo en las instancias de Prácticas de Campo y de hecho también se establece relación con el trabajo que los jóvenes desarrollan en las comunidades.

Algunos ejemplos pueden clarificar lo que sostenemos: Las horas de Práctica de Campo en huerta y en carpintería tenían dificultades que parecían relacionadas con la falta de continuidad de esta tarea entre las semanas presenciales de escuela: no había podido ser cuidada la huerta y no se pudo trabajar, en carpintería no tenían una propuesta muy clara, no se entendía el sentido de la actividad, los estudiantes no parecían entusiasmados.

En cambio en apicultura y en la actividad en la fábrica de dulces había interés, había sentido, había desafío, había aprendizaje. Lo que había atrás de estos dos talleres o actividades, era trabajo productivo real, sostenido entre las semanas de agroecología

En el caso de apicultura el trabajo entre las semanas se había realizado y lo que los estudiantes fueron a hacer fue a participar de esa actividad y a aprender a hacerla. Trabajaban con indicaciones del coordinador en los cajones. En muchas de las centrales se estaban desarrollando emprendimientos y proyectos de apicultura. La producción de miel es una de las actividades o productos más reconocidos del MOCASE.VC.

En el otro, en la fábrica de dulces de Quimilí, también se sostenía el trabajo real por parte de las mujeres que allí cocinan dulces, escabeches y constituyen uno de los emprendimientos y proyectos productivos más importantes del MOCASE-VC. En este caso los estudiantes colaboraron con el traslado de ollas muy grandes llenas de agua del pozo al fuego y de este a la fábrica donde colaboraban también sacando con pinzas los frascos esterilizados del agua hirviendo. Sin embargo, esta colaboración no era el eje de la propuesta de este taller que involucraba a 8 estudiantes varones. Una vez hecha esta experiencia que hacen las mujeres de la fábrica de dulces a diario, el coordinador del taller les propuso a los estudiantes encontrar algún modo de facilitar el trabajo de las mujeres, poniendo “la cocina” (el fogón) más cerca del sector de producción. Les preguntó qué se les ocurría. Esta actividad constituyó un desafío para todos: coordinador y estudiantes, porque se trataba de encontrar una solución que no estaba prevista por la coordinación, era un desafío real, como el trabajo productivo de la fábrica, para el que aún no había respuestas. Esto colocó a la coordinación y a los estudiantes en un plano de horizontalidad

Las actividades que se proponen, cuando están vinculadas al trabajo productivo desafían al hacer y al pensar. Permiten pensar, calcular, diseñar, como en el ejemplo, que propone pensar cómo construir una cocina según las condiciones existentes (no hay gas, no hay luz, no hay agua) cocinar dulces de manera más económica y menos forzada. Se ponen en juego acá la invención, el ingenio, la capacidad del pensamiento, los saberes de matemática y física, las posturas ante el medio y la agroecología. Desafío y complejidad también que parecen impensados si el trabajo campesino no es pensado desde la concepción amplia que hemos desarrollado.

El sentido de las Prácticas de Campo es el que asume el trabajo productivo real, la posibilidad de ser actividad teórico-práctica, síntesis, praxis en la que el trabajo materializa su capacidad de ser principio educativo. Es decir, su capacidad de formar sujetos articulando el esfuerzo físico, el intelectual, lo social, lo individual, lo económico, lo cultural y lo político.

Cuando no funcionan como praxis reales, no pueden ser suplidas desde el punto de vista técnico, aunque en rigor, la producción real en sentido amplio es trabajada en la escuela a través de los la recuperación del trabajo de los jóvenes, de los proyectos que diseñan y del trabajo de sostenimiento cotidiano de la semana escolar., como ya fue dicho

*“Un poco durante la semana nos dividimos en distintos grupos con la tarea de cocinar el desayuno, limpieza, y bueno después tenemos las clases durante el lunes a sábado, que vamos teniendo distintas materias, y después son las prácticas de campo, que bueno, algunas cosas venimos haciendo en nuestras casas, nuestras familias, nuestra comunidad, como huerta, que se yo...”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología).

Si nos remitiésemos sólo a las horas de Prácticas de Campo no podríamos sostener que la escuela forma EN el trabajo en primer lugar porque sería un espacio acotado y recortado: en el momento en que realizamos la observación las Prácticas de Campo se llevaban a cabo en el primer módulo de la tarde. La ubicación en la semana y en la jornada escolar de esta actividad la ponía en un lugar poco jerarquizado. Con posterioridad a nuestras observaciones se modificaron las horas de Práctica de Campo y se concentraron en un día de escuela de manera intensiva. En segundo lugar porque, tal como lo vimos en los ejemplos, es un espacio que tiene dificultades para llevarse adelante a partir de las condiciones diferenciales de la producción real en las semanas no presenciales, que modifican el estado de la producción al momento en que los jóvenes se encuentran con ella.

El trabajo productivo real requiere –tal como lo planteamos al desarrollar el trabajo como principio educativo- del conocimiento del orden natural, de la explicación de los fenómenos de la naturaleza, de la técnica, y también requiere del conocimiento de un orden social, legal que lo regula o condiciona como trabajo. Como actividad teórico práctica integra el conocimiento del orden social y el orden natural. De este modo el trabajo proporciona los primeros elementos de una intuición del mundo liberada de explicaciones mágicas o naturalizadas, base para una concepción histórica y dialéctica del mundo (Frigotto, 1998), o como la llamamos anteriormente para la comprensión del mundo. Por ello cuando el trabajo es real y por tanto principio educativo y no un artilugio o recurso didáctico, va más allá de la producción y permite analizar el proceso productivo que se va haciendo, sus condiciones, y la propia vida a su alrededor. En ese análisis o a partir de él es que puede entonces desarmarse y reconstruirse el proceso, las condiciones, la propia vida. Es en este punto en el que el trabajo colabora con la comprensión del mundo.

En la Escuela de Agroecología y en el área de formación del MOCASE-VC no se utiliza explícitamente el concepto de “Trabajo como principio educativo” pero de hecho el trabajo productivo real funciona como tal, porque es proceso vivido.

La articulación entre trabajo productivo y su análisis nos permite hablar de praxis: La praxis excede la consideración de una articulación entre teoría y práctica, porque es una práctica transformadora, es construcción que tiene como uno de sus componentes al saber y también a la práctica, pero que incluye además aspectos existenciales como el miedo y la alegría (Kosik, 1967) y aspectos psíquicos como la imaginación radical creadora (Castoriadis, 1990.1999), que hacen síntesis en esa construcción. Para Marx la praxis transformadora de la realidad le da direccionalidad a la historia. Se trata de una práctica consciente, fundamentada de transformación de la realidad. Por lo tanto es práctica, es fundamentación, pero también voluntad.

En términos de Castoriadis (1990.1999) la praxis es una actividad lúcida, un hacer que apoyándose en saberes fragmentarios y provisorios (porque la misma actividad hace surgir saberes nuevos), busca la autonomía del otro individual o social. Pero esa autonomía es a su vez un proceso y no una esencia, implica que los individuos pongan en movimiento la reflexión a partir de lo que Castoriadis denomina la imaginación radical creadora, que es lo que para él nos hace humanos: el surgimiento incontrollable de esa imaginación creadora a través de representaciones y deseos. Se trata de una subjetividad reflexiva, deliberante, que deja de ser una máquina racional adaptada y reconoce y libera la imaginación radical o que permite la transformación del sujeto de modo que pueda acceder a ese proceso. La praxis implica elucidación y transformación de lo real condicionándose recíprocamente.

La pedagogía es, o debería ser una praxis que mueva a ese proceso de ser autónomo Las materias y sus contenidos, para Castoriadis, sirven para desarrollar la capacidad de aprender, descubrir, crear. En la Escuela de Agroecología, y particularmente en las materias vinculadas a la producción, la praxis pedagógica y la praxis productiva se integran y potencian, colaborando con el proceso transformador y con la formación de sujetos que aprenden, crean, construyen, descubren, fundamentan, en una producción que es al mismo tiempo material y simbólica. A su vez, el trabajo productivo real es trabajo en sentido amplio. Retomando a Kosik, si se tratase de la mera técnica y la manipulación de la naturaleza, de actos y conductas, no podríamos hablar de práxis. Las características del trabajo productivo concebido en sentido amplio son los que otorgan a

esta formación direccionalidad transformadora, proyecto de futuro y al mismo tiempo autonomía a los sujetos.

Por eso podemos hablar de tres dimensiones de la formación que se lleva adelante en la escuela que también son sinérgicas y coherentes entre sí y se separan a los fines del análisis ya que forman parte de un sujeto trabajador campesino en el que estas dimensiones están integradas:

### **6.3.2. La formación técnico-productiva agroecológica**

La escuela hace mucho hincapié en la producción agroecológica, recuperando los saberes y experiencias de los jóvenes campesinos, problematizando aquellos que responden a formas de producción que van contra esta postura de cuidado de la tierra y profundizando aquellos que están en su línea. Dos tipos de características son de mucho interés en la formación técnico-productiva: Las que se refieren a los aspectos que hacen a la concepción, planificación y gestión del trabajo y las que implican la integración de saberes tradicionales con los nuevos, provenientes de los desarrollos científicos y tecnológicos de la CLOC, la Vía campesina, los universitarios que colaboran individual o colectivamente con el Movimiento, las organizaciones que también lo hacen como Arquitectos sin fronteras.

La formación técnico-productiva es muy valorada por los jóvenes en relación con su trabajo cotidiano:

*“En la producción la escuela sirvió mucho porque se vieron otras técnicas, técnicas nuevas algunas y también esa conciencia de cómo usarlas a las cosas, a las herramientas, los bienes naturales, el manejo. Como que nosotros sabíamos cómo hacerla la producción, pero siempre nos faltaba un poquito más de manejo, y todo eso es lo que venimos aprendiendo en la Escuela de Agroecología, volcamos lo que es producción campesina y da muy buen resultado”*(Egresado de la escuela)

Y en sus opiniones empieza a vislumbrarse la imposibilidad de separar la dimensión técnico-productiva de la dimensión política, porque el posicionamiento con que se encara lo técnico-productivo es de hecho político.

*“Sirve mucho como para mejorar y vivir mejor del campo y aprender otras técnicas para trabajar en el campo y saber producir mejor. Y bueno, la escuela secundaria que es una escuela bancaria no, cosas que, si hubiera seguido en esa escuela estaría en la ciudad capaz, ¿Dónde estaría? Y después estudiaría y vendría con otro a aplastar a los mismos compañeros. Porque esa es la idea que llevan desde la escuela secundaria bancaria, esa es la idea, prepararte así. Ahí yo ya estaba con esa mentalidad de irse, de progresar solo y estudiando. Y ahora me doy cuenta de que si no fuera por el MOCASE ¿Dónde estaría yo?, Eso es lo que pasa. Aquí se aprende como vivir en el campo y como cuidar nuestra ecología, y saber para qué es importante nuestra ecología y saber cual es lo malo de trabajar a gran escala, desmontar a gran escala. Todo eso viene.”* (Estudiante de la escuela)

Pero aún cuando el contenido técnico-productivo sea central y no pueda desprenderse de lo político, las observaciones en la escuela, y las propias entrevistas, dan cuenta que en la formación como trabajadores de los jóvenes tiene un fuerte peso la formación identitaria y que el mayor espacio lo ocupa la dimensión política del trabajo.

### **6.3.3. La formación identitaria**

La pertenencia y la identificación son parte de los objetivos que la escuela se propone. La convivencia, como fuimos analizando, tienen un importante papel al respecto. El encuentro con los jóvenes con quienes se comparten problemas, formas de pensar, cultura y luchas resulta potente en este sentido. Pero la identidad está fuertemente construida alrededor del reconocimiento como trabajadores campesinos.

Para De la Garza Toledo (2005) la amplitud en la concepción del trabajo es condición también de la formación de trabajadores laboralmente amplios. Lo tomamos también para afirmar que el mundo del trabajo no es el único mundo de la vida que influye en la constitución de identidades subjetivas y de Movimientos Sociales. Hay presiones estructurales, mediaciones subjetivas<sup>101</sup>, significaciones culturales que juegan su papel en la conformación de identidades. *“Las estructuras y vivencias del mundo del trabajo*

---

<sup>101</sup> De La Garza Toledo (2005) entiende la subjetividad como proceso de dar sentido que echa mano de códigos culturales mediante la formación de configuraciones de sentido para las situaciones concretas

*pueden ser variables en la conformación de identidades y acciones colectivas, porque un trabajador no sólo comparte con otros el espacio laboral sino tiene interacciones y experiencias en otros mundos ... Además, la identidad no se da en abstracto sino que es con respecto a determinado problema, espacio de relaciones sociales o enemigo. De esta forma un mismo individuo puede compartir identidades” (De la Garza Toledo, 2005: 14)*

Sin embargo, algunos de los aspectos que él mismo toma para pensar la amplitud del trabajo, como las interfases entre trabajo y no trabajo, el problema de la reproducción, la especificidad de cada trabajo dada por la articulación de este proceso de producir con determinadas relaciones sociales amplias con relaciones de poder, de interés, de influencia, culturales y los límites entre trabajo y no trabajo que dependen de las concepciones sociales dominantes, son particulares en el trabajo campesino. Entre otros aspectos resulta difícil hablar del “mundo del trabajo” campesino porque por los motivos que ya fuimos analizando en el comienzo de este capítulo, ese mundo no constituye una interfase tan separada del resto de la vida y de la reproducción familiar y en segundo lugar, en el caso del Movimiento porque trabajo y organización política también se solapan y eso es precisamente parte de lo que configura la amplitud de la concepción de trabajo. Por lo tanto, las interacciones y experiencias de los otros mundos de la vida que influyen en la constitución de identidades, las presiones estructurales, las significaciones culturales, coinciden, coadyuvan y se potencian en el Movimiento y en particular en el caso de los jóvenes, en la escuela.

Por supuesto los campesinos tienen relaciones sociales propias, problemas propios (también puede ser particular el consumo, en el ocio o en la familia), tienen vínculos e historias familiares. Y esto abre el abanico del desarrollo identitario subjetivo.

Pero también comparten problemas, espacios de relaciones sociales y enemigo. Por lo que los campesinos y los jóvenes estudiantes de la escuela en particular, aún cuando construyen permanentemente sus identidades subjetivas individuales, y cuando pueden compartir identidades colectivas con diferentes sujetos y en esta medida accionar colectivamente en diversos espacios, desarrollan un fuerte espacio de identidad y pertenencia con el Movimiento.

En virtud de los análisis que hemos venido desarrollando de la amplitud de una concepción de trabajo que se mezcla con la vida misma, de compartir los problemas, los

enemigos, pero fundamentalmente algunas de las soluciones a los problemas, reales o proyectadas, es que sostenemos que los procesos identitarios y de pertenencia e identificación, son fuertes en el Movimiento y que la escuela contribuye en gran medida con el desarrollo de las identidades de los jóvenes campesinos como campesinos militantes del Movimiento, como sujetos laborales ampliados.

Lo ampliado habilita procesos de identificación en relaciones de trabajo con pares, con compañeros en trabajos con lógicas no capitalistas, con demandas y formas de lucha y organización propias, en las que el sentido del trabajo les pertenece. Las demandas y las luchas también otorgan sentido. Pero además esos sentidos y los sujetos mismos se pueden constituir en territorios y tiempos no laborales, en esos otros mundos de la vida que no están a contrapelo del tiempo de trabajo.

#### **6.3.4. La formación política**

Efectivamente los saberes de la agroecología, (así como los de la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral) son saberes posicionados que requieren para ser apropiados y comprendidos, la lectura crítica del contexto político económico. Los jóvenes estudiantes de la escuela viven el contexto de concentración del modelo del agronegocio y sus consecuencias. En el Movimiento en general y en la Escuela de Agroecología en particular, hacen el análisis crítico de ese contexto y construyen saberes que permiten visualizar por un lado, la especificidad de la problemática de la tierra y del modelo en el contexto particular de Santiago del Estero y por el otro, que la problemática de la tierra cruza el país y el continente.

El trabajo productivo real, como ya vimos, juega un importante papel para que la formación política no sea discursiva sino que arraigue en las propias condiciones de vida, de trabajo y en su análisis.

La formación como trabajadores campesinos toca los aspectos de lo que significa el trabajo colectivo, el trabajo autogestivo, el trabajo sin patrón. Pero aún cuando la lógica de relaciones de trabajo que construyen no es la del capital-trabajo, en el Movimiento y en la escuela en particular, resulta clara la confrontación de clase. Los campesinos luchan contra el “empresario”, contra “el capitalista” que es quien viene por sus tierras, quien pretende su desalojo y desarraigo, que fumiga con agrotóxicos, que los enferma y

hasta los asesina. Las consignas del Movimiento así como el lenguaje instalado en el cotidiano por el Movimiento lo manifiestan con esos términos<sup>102</sup>.

Si bien la formación política es parte de la cotidianeidad del Movimiento y no es particular o específica sólo de la escuela, en esta se consolidan posiciones, se desarrollan, comprenden y aprenden saberes que analizan lo político concebido en su dimensión más amplia.

El origen de la escuela está signado por la necesidad de la formación política para los jóvenes militantes.

Uno de los aspectos que más se trabaja en torno a la formación política es el derecho campesino en el marco de los derechos humanos. En el capítulo 7 analizamos la perspectiva del derecho y el modo en que en la escuela se estructura la formación alrededor de esta perspectiva que es al mismo tiempo parte del derecho burgués y posibilidad de originar conocimiento y conciencia para la lucha por la transformación.

Lo colectivo además hace a la formación comunitaria como parte de la formación política en tanto que desplaza el interés individualista a intereses colectivos y solidarios. La tensión entre estos dos tipos de intereses nos permite mirar la dimensión identitaria como dimensión de identificación y pertenencia de los sujetos a un colectivo.

Finalmente, la imposibilidad de separar en los sujetos estas tres dimensiones de la formación, la formación técnico-productiva, la formación política y la formación identitaria, nos conduce a pensar que la formación en el trabajo que definíamos siempre como política, requiere mayor análisis y atención como tal, en tanto formación política y como constructora de identidades que se mueven entre el colectivo y el sujeto. Sobre todo si se retoma la idea de que es la política la que direcciona y orienta la producción y la formación para la producción, que en este caso es formación EN el trabajo y EN la política.

Los jóvenes entonces parecen ir enriqueciendo sus procesos de identidad como trabajadores campesinos miembros de un colectivo que les permite ampliar los sentidos de ser trabajadores campesinos, constituyéndose como sujetos que construyen una sociedad que a su vez buscan transformar, por el hecho de ser parte de un Movimiento

---

<sup>102</sup> Desarrollamos esto con mayor profundidad en el capítulo 7, pero es necesario dejar claro que cuando referimos a posiciones clasistas no lo hacemos desde posiciones estructurales, clásicas, vinculadas al lugar que se ocupa en la estructura social respecto de las relaciones de producción sino desde una concepción ligada con la identidad socio-cultural o los modos de vida (Thompson, 1989 a)

político y al mismo tiempo de ser parte de una escuela que los forma En el trabajo y En la política.

## **7. LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA DE AGROECOLOGÍA**

Cerramos nuestro capítulo anterior planteando la imposibilidad de separar la formación técnico-productiva, la formación identitaria y la formación política en el proceso de formación para el trabajo de la Escuela de Agroecología y la necesidad de realizar un análisis más profundo respecto de la dimensión política de la formación, convencidos de que lo político direcciona la producción y la formación para la producción. Sostenemos que la formación de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC es formación EN el trabajo y EN la política, más que formación para el trabajo y la política, en la medida en que el proceso de formación es un proceso explícitamente político en sí mismo y comporta trabajo productivo real. Habiendo analizado el proceso de formación de la escuela como proceso de formación en el trabajo, desarrollamos en este capítulo lo propio respecto de la formación como formación política.

Recapitulamos entonces las ideas que enmarcan las consideraciones acerca de la formación política para después hacer el análisis correspondiente:

La educación, cualquiera sea la experiencia a la que nos refiramos, tiene siempre naturaleza política, tal como lo señala Freire (Freire, 1990) y como lo puntualiza Gramsci cuando plantea que toda relación de hegemonía es una relación pedagógica (Gramsci, 1971). Los procesos de formación que se llevan adelante intencionalmente o espontáneamente en los Movimientos Sociales vienen siendo analizados como propuestas político-pedagógicas (Guelman, 2011a, 2011b) o como instancias para la formación de los cuadros o intelectuales propios (Zibechi, 2003, 2005) o de técnicos y militantes como lo plantea el MOCASE-VC. La formación de trabajadores también tiene carácter político y en la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC, tal como lo hemos desarrollado, la politicidad de lo educativo asume los postulados del Movimiento que la contiene, direcciona y orienta.

La descripción de la Escuela de Agroecología, el análisis de las materias y de la convivencia realizado en capítulos anteriores, evidencian una conjunción de saberes, discursos y prácticas posicionados. El análisis de los procesos que los sujetos hacen en la escuela y al mismo tiempo en el Movimiento, en su formación como trabajadores, muestran la naturaleza política a través de la formación técnico-productiva que se pone

al servicio de la agroecología, la soberanía alimentaria, la reforma agraria integral y la defensa de la tierra, también a través del análisis de las condiciones de vida y de trabajo de los campesinos, es decir, a través de la lectura y comprensión del mundo. También se ve a través de la formación de trabajadores campesinos con derecho a la tierra, capaces de defender este derecho y resistir desalojos. La naturaleza política de la escuela se traduce por fin, en la existencia de trabajo productivo real, que entre otras cosas, permite asumir responsabilidades en el sostén de la escuela, trabajar colectivamente y materializar una concepción amplia y coherente de trabajo.

Los trabajadores campesinos son concebidos políticamente porque son sujetos constructores de su sociedad y su historia, protagonistas de la construcción de una sociedad a la que aspiran, defensores de sus derechos y militantes de un Movimiento Social en el que, como ellos rescatan permanentemente, están organizados. Las praxis de todos los espacios del Movimiento se refuerzan, consolidan y fundamentan en la escuela.

Nos interesa en este capítulo poner atención en la especificidad que asume la formación política en la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC y sus vinculaciones con la formación para el trabajo<sup>103</sup>.

Para ello trabajamos sobre tres ejes que nos resultan de interés: La consideración de la política, lo político y la relación de lo que llamamos de este modo con una perspectiva de derechos; la potencialidad del crecimiento y desarrollo de los sujetos individuales en el Movimiento, es decir la formación política de los sujetos y su relación con el colectivo, y por último, la perspectiva colectiva de la formación política que trabajamos desde una concepción de comunidad y una concepción de clase.

### **7.1. La política y lo político.**

---

<sup>103</sup> Querimos en este punto hacer una apreciación que permita comprender nuestro posicionamiento al respecto: Recuperamos de nuestro capítulo 2 la consideración acerca de que partimos de la colocación, la implicación y el compromiso que pueden sugerir que la realidad sea considerada de manera idealizada y “subjetiva”. Desde la lógica categorial hicimos uso de la pregunta permanente para interrogar la realidad, cuestionar por el sentido y no quedar apresado en lo obvio. Aún así, decíamos, a veces sucede que la realidad de la potencia hecha acto en los proyectos de vida, en los procesos de crecimiento subjetivos responde a las preguntas taxativamente y parece reforzar la idealización. Tomados los recaudos epistémicos y metodológicos, nos encontraríamos más que con una lectura idealizada, con una construcción científica que para ser objetiva requiere ser subjetiva y comprometida.

El MOCASE-VC desarrolla en la cotidianeidad espacios políticos alejados de las lógicas de poder tradicionales e institucionalizadas, al mismo tiempo que disputa por el cumplimiento efectivo del derecho a la tierra, por la sanción de leyes vinculadas a la soberanía alimentaria y por políticas públicas que les permitan producir de acuerdo a sus principios. La concepción que se desprende de su praxis política cotidiana y también de sus posiciones y prácticas educativas, se referencia con lo que denominamos ampliación de lo político respecto de la concepción liberal, o espacio que desborda al Estado creando espacios políticos propios en donde no los hay. Sin embargo, aún cuando en el MOCASE-VC lo político implique esa construcción cotidiana y factual de una sociedad distinta, no se pierde de vista ni el contexto, ni el enemigo, ni el continente, ni el hecho de ser parte del Estado.

En virtud de estas prácticas y a partir de los aportes de Tapia (2008) es que a los fines del análisis recuperamos de nuestro marco categorial (cap.3) la tensión que proponíamos alrededor de un par conceptual entre “la política” y “lo político”. Denominamos entonces “lo político” a estos espacios de desborde de la política institucionalizada en el Estado, espacios políticos paralelos, cotidianos, polimorfos, campos de fuerzas, caracterizados como no lugares políticos cuyas prácticas se convierten en un nuevo conjunto de lugares de la política, para diferenciarlo de “la política” institucionalizada, aún cuando pensemos con Gramsci que toda actividad humana es política o justamente por ello.

Recuperamos la tensión y ambos polos de esta complementariedad de lo político y la política para analizar entonces, no sólo la construcción cotidiana de lo político sino también los modos de vínculo, acomodación, disputa y lucha del Movimiento con y en el Estado.

Para ello nos interesa plantear el lugar que ocupa la perspectiva de los derechos que es clave en esta tensión entre la política y lo político, y estructura parte del trabajo político-pedagógico de la Escuela de Agroecología.

### **7.1.1. El lugar de la noción de derecho en la política y lo político**

El MOCASE-VC viene desarrollando, tal como lo planteamos en el capítulo 4 una tarea importante acerca del conocimiento del derecho que tienen los campesinos a la tierra y también a la educación y a la salud.

En la Escuela de Agroecología, los jóvenes campesinos desarrollan saberes técnico-productivos y saberes políticos, y lo hacen desde la perspectiva del derecho. Al igual que con otras nociones, la escuela asienta, termina de instalar esta perspectiva como identidad de los trabajadores campesinos.

La importancia del conocimiento del derecho en la escuela se observa en las materias y asignaturas. Se traduce por ejemplo en el trabajo que se hace en Energías Renovables donde se plantean las formas de hacer más digna la vida en el campo, respetándolo. En la Matemática la equidad y el problema de la desigualdad se ponen de manifiesto en problemas y cálculos, pero además se trabaja con herramientas concretas que ponen a los jóvenes en la posibilidad y potencia de proyectarse, defenderse, hacer proyectos y fundamentarlos, no dejarse engañar.

Hay clases donde no parece haber una vinculación concreta con el trabajo, pero si con una manera de concebir al campesino y su derecho a definir como quiere vivir y producir y defender su cultura y su entorno. Lengua es un caso en el que esta perspectiva se trabaja como núcleo político clave para la consideración del trabajo en el campo.

Cuando se les pregunta a los jóvenes estudiantes de la escuela por el aprendizaje sobre el trabajo que se hace en la escuela, las respuestas refieren al derecho. Lo que cambia en el trabajo campesino a partir del aprendizaje hecho en la escuela es la consideración acerca de lo que es la identidad del trabajo campesino. Definen al ser campesino y su trabajo como acceso a la tierra, como derecho a la tierra y como la organización para defender este derecho.

*“enseñan cosas que como campesinos tienen que saber, como defender el territorio., los derechos de los campesinos, las leyes”* (estudiante de la escuela)

*“Trabajo en el campo con todo lo que es la producción de miel. Como la organización nos ha dado los cajones para poder producir, digamos para mí mismo y no trabajar para otra persona, y todo eso ha empezado a partir de la Escuela de Agroecología que me sirvió mucho el poder hoy*

*pararme frente a alguien digamos, o alguna persona que me venga a decir soy el dueño de la tierra”.* (Egresado de la Escuela de Agroecología)

La formación para el trabajo en la escuela entonces, es formación de trabajadores campesinos y el campesino es un trabajador con derecho a su tierra. El ser campesino es construido como una identidad con muchos componentes, pero sin el acceso a la tierra no se puede ser campesino. Vale la pena recordar que la tierra no es considerada como un recurso económico sino como un bien a cuidar, con sentido social y cultural, por sobre el económico.

Considerar la perspectiva de los derechos es en primer lugar reconocer a los sujetos como titulares de esos derechos a los que el Estado tiene que dar respuesta como parte de su obligación jurídica y de manera universal, y no como asistencia a partir de necesidades no satisfechas. En segundo lugar esa perspectiva entiende a los derechos de manera interdependiente: los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales se habilitan entre sí y se materializan en el alcance de los derechos a la salud, a la alimentación, a la educación, a la libertad de expresión, a la participación política, a la igualdad y a la no discriminación y al acceso a la justicia. (Abramovich, 2006).

La perspectiva del derecho, al mismo tiempo, puede ser discutida desde enfoques que consideran que el derecho ciudadano es la manera que tenemos de estar en el mundo burgués. Correas (2012) plantea que los derechos humanos constituyen una estrategia lingüística de dominación, por la que nos convertimos en sujetos de derecho subjetivos, ocultando tras de sí la desigualdad jurídico-política y la desigualdad económica basada en la propiedad. La desigualdad del poder económico, es decir del poder que otorga la propiedad, concebida además como “derecho” oculta la dependencia entre la economía y la política, entre la libertad económica y la libertad jurídica. La propia desigualdad no se explica como fenómeno social o económico: la existencia de ricos y pobres se explica por diferencias individuales y no de manera interdependiente, así como la existencia de diferentes clases tampoco parece tener mutua relación de dependencia. El Estado que enarbola esos derechos humanos esconde a las clases sociales que en realidad están detrás de él. El lenguaje tiene esa trampa que oculta a la burguesía por detrás de él. Sin embargo, esta mirada crítica sobre la perspectiva de los derechos, considera que la sociedad burguesa con el derecho subjetivo como estrategia de dominación, creó su propio monstruo: los derechos subjetivos, pueden ser demandados, peleados,

convertirse en aspiraciones populares asumiendo un papel transformador o revolucionario. (Correas, 2012)

Esta potencialidad transformadora, que en rigor primero es defensiva, se percibe en el caso del MOCASE-VC, donde la consideración de los derechos resulta necesaria y potente en relación con tres argumentos que se vinculan con el origen de la perspectiva de derechos:

Por un lado, la perspectiva de derechos permite a los campesinos conocer sus posibilidades de acceso legítimo a la tierra y por lo tanto demandar por ella, defender la posesión ante posibles desalojos tanto a través de acciones directas como a través de acciones judiciales, con convencimiento. En este punto además se toca el núcleo de lo que es el derecho de propiedad.<sup>104</sup>

Por otro lado, les permite imponer límites a formas abusivas de uso del poder (encarcelamientos, torturas, etc) tanto por parte de los grupos empresariales y sus representantes, como por parte del Estado

Por último, les permite demandar, organizar e instrumentar acciones garantizándose derechos en los ámbitos en los que el Estado no lo hace, como la salud y la educación y la soberanía alimentaria.

Estos tres argumentos se corresponden con los objetivos de esta perspectiva que fue creada en Latinoamérica para fortalecer a partir del uso del lenguaje de los derechos, la lucha por la igualdad, para habilitar la posibilidad del reclamo judicial, para reconocer en los sujetos titulares de derecho un ámbito de poder y limitar el de los ámbitos obligados a garantizar los derechos.

El conocimiento del derecho es central en el MOCASE-VC precisamente porque permite desarrollar los 3 argumentos que la perspectiva de los derechos ofrece y convertirse de ese modo, no sólo en estrategia de defensa sino en potencia transformadora.

La experiencia que traducen las entrevistas a los jóvenes estudiantes pone de manifiesto la fuerza de la perspectiva del derecho en la construcción de su identidad, su capacidad

---

<sup>104</sup> Este punto importante no se desarrolla en el trabajo porque implicaría un desarrollo particular que no hace al eje de esta tesis. Aún cuando se refiera a la “posesión” de la tierra, se trata de la lucha por la posesión de la tierra que se trabaja y no de la que se adquirió mediante capital. Al mismo tiempo se trata de la confrontación por la defensa de ese derecho, precisamente contra el de propiedad. Y por último, en ocasiones se trata de propiedad social, colectiva o comunitaria de la tierra.

de análisis crítico de la realidad, su participación en la construcción de experiencias productivas alternativas, colectivas y finalmente también su participación política.

*“Yo quise venir a la tecnicatura porque quise seguir estudiando y además nos enseñan muchas cosas que tienen que ver con el campo, por ejemplo, cómo cuidarlo, cómo defenderlo...”* (Estudiante de la escuela en una carta)

*“Y bueno, en la escuela acá me enseñan todo lo que es territorio, como se defiende un territorio, también nos están enseñando las leyes, digamos los derechos que tenemos como campesinos...”* (Estudiante de la escuela)

*“Si porque antes era como que yo no tenía derecho a la tierra, no sabía lo que era el derecho, viste, y ahora el trabajo con el Movimiento, y aprendo el derecho. Y eso nos sale cuando nos organizamos, Y ahora estamos organizados y sabemos qué derecho tenemos.* (Estudiante de la escuela)

La formación de la Escuela de Agroecología y en particular el trabajo que se desarrolla en las materias, hace foco en este trabajador campesino concebido desde la perspectiva de sus derechos. En esta noción de trabajador campesino se recupera y se plasma la concepción amplia de trabajo que al mismo tiempo conforma la identidad a la que nos referíamos: el campesino como trabajador es también un técnico, un diseñador y planificador, un político, un intelectual, es decir un sujeto integralmente político y productivo.

De los testimonios se desprende claramente que a los derechos se los conquista con y desde la organización. De allí la consideración de los campesinos como sujetos políticos, desde la constitución cotidiana de un sujeto colectivo en el que los sujetos campesinos individuales se encuentran para defenderse colectivamente. Pero también se colectivizan para construir presente y proyecto vital con los otros, desde un modelo social y político que permite y potencia el ejercicio de los derechos. La escuela consolida con fundamentos estas praxis.

### **7.1.2. La política como praxis institucionalizada en el Estado**

En el análisis que venimos realizando en esta tesis se van mostrando una cantidad de líneas de trabajo político del MOCASE-VC que lo vinculan al Estado y en ellas una vocación que dista de posiciones autonomistas a ultranza y en cambio, dan cuenta de la autonomía en sentido amplio: Definen líneas y espacios políticos con independencia de criterio, pero consideran al Estado espacio de garantía de derechos y ámbito para la disputa por su cumplimiento.

A pesar de la exclusión de los sectores campesinos de la política<sup>105</sup>, el MOCASE-VC se va posicionando como fuerza política provincial y hasta Nacional en el seno del MNCI. Confrontan, negocian, apoyan políticas públicas, reconocen la perspectiva de derechos que implica reconocimiento fundamentalmente del Estado.

Son diversos los espacios en que el MOCASE-VC considera al Estado como espacio y ámbito de acción y en diversos sentidos, en virtud, precisamente, de que es un espacio heterogéneo y contradictorio

Definimos en nuestro capítulo 3 al Estado como una relación social caracterizada por la dominación (O'Donnell, 1979-85; Thwaites Rey 2000, 2005, 2007; Ouviaña, 2002; Oszlak 1982) que separa a dominados y dominantes, por lo que no se puede escindir Estado y sociedad ni política de economía. En esta relación social el Estado articula a la propia sociedad como relación social, es mediador y garante de las relaciones de producción. Y esto es lo que le otorga su carácter típico: la asimetría. El Estado garantiza esa relación porque tiene, por un lado, el monopolio de la coacción y por el otro, la obligación de garantizar condiciones de reproducción de los trabajadores. Está constituido por “*el conjunto de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente justifica y perpetua su dominación y logra obtener el consenso activo de los gobernados*” (Gramsci, 1993). El Estado no es representante de ninguno de ellos sino articulador, garante, de una relación asimétrica en su correlación de fuerzas. Esa combinación entre coerción y consenso, entre violencia física y persuasión es una articulación inestable y trabajosa, tal como lo planteábamos en nuestro desarrollo categorial (cap.3).

---

<sup>105</sup> Un trabajo del GEMSEP, Instituto Gino Germani (FSoc-UBA) del 2009 sostiene durante el llamado “conflicto del campo” en el 2008 se enmarcó en una disputa por los sentidos que cada actor interviniente otorga a la tierra y al territorio en el que los sectores campesinos estuvieron invisibilizados. Pocos quisieron leer y muchos menos transmitir sus posicionamientos. (GEMSEP. 2009)

Entonces, podemos decir que los distintos modos de vinculación del MOCASE-VC con el Estado obedecen a la propia naturaleza contradictoria del Estado, que ejerce su papel hegemónico de diversas maneras, haciendo uso de la violencia y consenso con distinta preponderancia en distintos ámbitos. No actúan de igual modo el Estado Nacional y el provincial ni los diferentes municipios

*“La relación con el Estado es muy amplia. ¿En qué sector? ¿de qué estamos hablando? Porque uno puede decir, desde los ministerios... ¿En el Estado Nacional o en el Estado Provincial? Porque no es lo mismo la relación con el Estado provincial y la historia de esa relación que la relación con el Estado Nacional que también tiene su historia.”*

(Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

Y aún dentro de cada uno de los Estados Nacional y provincial, los distintos poderes, instituciones y áreas burocráticas se comportan de diferente modo respecto de los grupos subalternos y de las clases dominantes.

*“Y ahora quisimos retomar la gestión, ver en la provincia y ver en Nación qué posibilidades hay de que sea un secundario, tomando un poco la experiencia de Mendoza, que con la legislación que tienen de la provincia pudo ser reconocida como gestión social. Y entonces la misma escuela de tres años, las mismas materias, es un secundario. Y bueno, en Santiago eso no pasa. Hay que resolverlo en la provincia y acá la Ley de Gestión Social no está, no la ven”* (Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

La posición del MOCASE-VC también parecería contradictoria, porque se vincula también de distinta manera con esos distintos ámbitos.

Sin embargo, retomando el planteo que hacíamos en nuestro capítulo categorial, (cap.3) lo paradójal parecería ser el posicionamiento hacia el Estado de los sectores populares y las clases dominantes que hace estatista a los primeros y antiestatistas a los segundos, cuando el Estado media y regula una relación social asimétrica que está claramente volcada hacia los segundos. Esta paradoja puede ser analizada desde el papel que jugó el Estado en la garantía de beneficios para los sectores populares y en la limitación de la explotación para los sectores dominantes como parte del establecimiento de los consensos requeridos por la hegemonía, según lo definíamos en nuestro marco

categorial. Pero al mismo tiempo, son conquistas de las luchas, logros en la calidad de vida popular (Thwaites Rey, 2005).<sup>106</sup> Si pueden ser analizadas y miradas por los sectores populares como conquistas, el papel legitimador del Estado también puede ser problematizado. Es decir, el Estado es forma y es lugar donde acontecen disputas de clases y donde se pelea por mejores condiciones de vida. El Estado entonces no es de los capitalistas sino que contiene, regula y reproduce la relación social capitalista. Desde esta perspectiva el MOCASE-VC no defiende al Estado ni lo denosta, sino que recupera su dimensión de lo “público” y lo confronta con la lógica excluyente del capital.

En el párrafo anterior desarrollamos esta misma contradicción cuando planteamos la significación, como motor de lucha de la perspectiva de derechos vinculada a la formación, en la Escuela de Agroecología y en el Movimiento en general, alrededor del derecho a la tierra de los campesinos y del derecho a la educación, a la salud, etc.

“La política” entonces tiene lugar en este Movimiento y se vincula a la lucha política en ámbitos del Estado en tres planos: a) La incidencia en la disputa por las políticas de Estado y su dirección, b) la disputa por beneficios de políticas públicas y finalmente, c) la lucha por los derechos que según la concepción de este Movimiento el Estado tiene que garantizar: a la educación, a la salud, al acceso a la cultura y a la vida de la cultura propia, a las condiciones dignas de vida, a la tierra.

En este vínculo el Movimiento denuncia, exige, demanda pero también suple, negocia, garantiza con lógica propia y políticamente diferente, es decir, con lo que hemos denominado un nivel amplio (o lábil) de autonomía respecto del Estado.

También reconoce las contradicciones, aprovecha las grietas y el espacio que el Estado otorga por ser una relación que por lo tanto, aún en condiciones asimétricas los contiene. El Movimiento distingue entre Estado y gobierno y se mueve también entonces con una lógica que puede diferenciar regímenes y gobiernos, que aprovecha posibilidades de ocupar espacios, de pelear en el seno de las dimensiones de las instituciones y de las políticas públicas por sus intereses que son los del campesinado. En este sentido aún cuando no tiene como objetivo disputar el poder del Estado en los términos de la política tradicional, está interesado en ocupar espacios en ámbitos de incidencia que puedan acompañar sus objetivos políticos: secretarías y oficinas técnicas en ministerios vinculados a las políticas del campo.

---

<sup>106</sup> En nuestro cap. 3 desarrollamos esto con mayor profundidad para el caso del Estado Argentino

*“El interés en participar e incidir tiene que ver con la coyuntura de estos últimos años, no es que ha sido la esencia del Movimiento disputar lugar en el Estado, ocupar esos lugares. Se dio a partir de la coyuntura de estos años, como una estrategia de cómo seguir creciendo y de los logros que se fueron teniendo como organización no sean sólo para nosotros, para el MNCI, sino para mucha más gente”* (Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

Al Estado se le disputa desde el punto de vista judicial y sobre todo respecto de los Estados municipales aún hay una fuerte defensa del cumplimiento de esos derechos y contra las medidas o estrategias coercitivas y represivas.

Pero en los ámbitos en los que existe algún espacio, el MOCASE-VC disputa aportando ideas y contenido político a proyectos de leyes de su interés, tales como las vinculadas a tierras, a semillas, desde el MNCI

*Y la incidencia también en lo que es proyectos de leyes y por otro lado políticas públicas. O sea, proyectos de leyes concretos está lo que es la Ley Cristian Ferreyra y la reforma del código civil respecto a la propiedad de la tierra, principalmente”* (Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

Sobre el proyecto de Ley Cristian Ferreyra dicen:

*“La línea principal, después si querés te podemos mostrar el proyecto de Ley que está hecho, era que suspendan los desalojos por cinco años en Argentina, hasta que se regularice, hasta que se haga un relevamiento catastral Nacional. Eso es lo que proponíamos nosotros, porque ahora los catastros son provinciales, el manejo de la administración de la tierra como una mercancía digamos, es a través del Estado provincial. Entonces lo que proponía la Ley nuestra era eso. Nuestra... Nosotros la fomentamos, la conducimos si querés, pero hay un montón de otros sectores, no es que es del MNCI. Se hizo con ASINA, con otras organizaciones”* (Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

*“Y después el tema como comunidades campesinas, el reconocimiento de, o sea en catastro figurar como comunidades campesinas”* (Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

Y respecto de la propuesta de reforma del código civil dicen:

*“Pasa que el Código Civil, al no tener, si el Código Civil no tiene una propiedad comunitaria, en la ley nuestra tampoco podríamos tener esa propiedad comunitaria. Todo va de la mano, lo que hay que reformar primero es el Código Civil. Porque el Código Civil ahora reconoce la propiedad comunitaria de las comunidades indígenas pero no de las comunidades campesinas.”* (Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

El Movimiento disputa también y participa como beneficiario de políticas públicas y de programas que favorecen a los productores, a la agricultura familiar, al desarrollo de energías alternativas y también disputa espacios en estos ámbitos que además le permiten financiarse y financiar proyectos cuando algunas de las instituciones que forman parte del entramado de las oficiales otorga esta posibilidad en virtud de haber problematizado alguna cuestión social a resolver.

Lo que sucede con la Escuela de Agroecología nos parece elocuente:

El MOCASE-VC es defensor del derecho a la educación y reconoce a la escuela pública como el ámbito donde debiera garantizarse ese derecho. Tres hechos confirman este dato:

En primer lugar la pelea que dieron algunos de los fundadores del MOCASE-VC considerados viejos sabios del monte, como Raimundo Gómez para que la provincia abriera una escuela en el campo, escuela que se abrió a partir de que los pobladores la construyeron, como escuela rancho. (MOCASE-VC, 2012)

En segundo lugar el Proyecto de Formación de Docentes campesinos: uno de los primeros proyectos vinculados a la intención de sistematizar y formalizar lo educativo y la formación, fue el de Formación de Maestros Campesinos, en el que pudimos participar como parte de un equipo de la UBA junto con otras universidades colaborando con su diseño y proyección<sup>107</sup>. El mismo buscaba inicialmente que los maestros se formaran con las concepciones del Movimiento para trabajar e insertarse en las escuelas públicas de la provincia, de manera de llegar con el posicionamiento a los niños campesinos de la provincia y de acompañar procesos de formación que pudieran

---

<sup>107</sup> De este proyecto participaron inicialmente y activamente equipos de la Universidad de Lujan, de la Universidad de La Plata, de la Universidad de San Luis, de la UBA y la Universidad Trashumante

revertir la lógica expulsora de la educación rural de la provincia que analizamos en el capítulo 5. El proyecto no pudo aún tener una concreción precisamente a raíz de las regulaciones del Estado para la formación y la selección docente.

En tercer lugar, la consideración de estar supliendo al Estado en sus obligaciones y la permanente negociación con el Estado provincial por el reconocimiento del certificado de la escuela, como se puede leer en nuestro capítulo 5, aún cuando los contextos políticos hacen que recién ahora estén en condiciones de llegar a algún resultado, mediando decisiones que el Movimiento tiene que tomar para adaptar la propuesta a normativas provinciales.

*“Para nosotros muchas veces terminamos como organización satisfaciendo derechos que en realidad lo tiene que hacer el Estado, de alguna forma es la exigencia al Estado a que reconozca nuestra tarea económicamente e institucionalmente, desde ese lugar. El compañero que viene a la Escuela de Agroecología viene porque no tiene acceso al secundario en su territorio. Entonces nosotros terminamos supliendo. Obviamente lo capitalizamos y lo hacemos de la manera que a nosotros nos parece ¿no? Pero siempre mientras el Estado Nacional y Provincial tengan las puertas abiertas nosotros estamos dispuestos, entendiendo que el Estado tiene que satisfacer los derechos de los compañeros. Nosotros somos nosotros, Es el Estado el que debe hacerlo. Nosotros en todo caso lo que vamos a hacer es empujar para que eso suceda”* (Entrevista colectiva a miembros del área de Formación)

Sin embargo, durante el proceso de desarrollo de la política educativa Nacional y en particular en el ámbito del Estado provincial de Santiago del Estero, la educación de los campesinos no parece haber formado parte de las cuestiones de la agenda de problemas o de las “cuestiones socialmente problematizadas”<sup>108</sup> (Oszlak) necesarias para la reproducción. Por lo que como política pública la educación rural provincial no garantizó el derecho a la educación de los campesinos.

A partir del reconocimiento del papel que el Estado debería tener en la satisfacción del derecho a la educación y de su incumplimiento, pero también a partir de la necesidad de

---

<sup>108</sup> Una cuestión socialmente problematizada es aquella que se incluye en la agenda de problemas que requieren posicionamiento por parte de diferentes actores. La respuesta estatal que resulta del cruce de intereses

darle direccionalidad política a la formación es que el Movimiento decide suplir al Estado en el cumplimiento de este derecho.

En este sentido hay una perspectiva en la escuela que hace eje en el derecho poniendo énfasis en primer lugar en el ejercicio del mismo en tanto se materializa y concreta el derecho a la educación; en segundo lugar, se trabaja en el conocimiento del derecho para defenderlo. Desde este lugar es una perspectiva de lucha. Pero además es una perspectiva que busca que algunos derechos existentes se cumplan y no sean avasallados, que reconozca el contexto, lo analiza críticamente y produce en ese sentido formación crítica

*“En eso se aprende mucho de los derechos porque al empezar uno no conoce nada de las cosas que tiene derecho por ley. Uno nunca sabe y después cuando lo escucha dice, pucha! Yo tenía esa ley, ese derecho que me amparaba y no sabía nada. Y por ahí al saber tus derechos ya tenés algo como para defenderte en diferentes situaciones que nos están pasando.”* (Estudiante de la escuela)

En la escuela se profundiza la perspectiva crítica porque se trabajan y analizan cuáles son los factores que hacen que los derechos de los campesinos no se cumplan. Por lo que el eje en el derecho está lejos de construir una mirada legitimadora.

La formación política de la escuela en relación a lo que estamos denominando la política, se centra en la perspectiva de los derechos, en la formación de trabajadores campesinos capaces de saber cuáles son sus derechos, de defenderlos y pelear por ellos, y de construir el espacio de derechos cuando el Estado se ausenta, sin perder de vista que es al Estado quien debería garantizar esos derechos. Sin embargo, la construcción de condiciones de vida que acercan a los derechos supliendo al Estado nos acercan a las praxis políticas que llamamos de desborde y nos lleva a analizar lo que hemos denominado “lo político”.

### **7.1.3. Lo político como espacio de desborde**

En los espacios propios creados en los que el Movimiento desborda lo estable y cuestiona la direccionalidad y la producción y reproducción del orden social

hegemónico, factualizando otras alternativas de organización, de acción, de dirección, de vínculo social, se constituye lo que estamos llamando “lo político”. En esta construcción se va configurando cotidianamente, el Movimiento mismo. Es en “lo político” que se complejiza y recrea la política que pasa a ser una construcción de los sujetos y del sujeto colectivo (la organización) y no patrimonio de quienes ejercen la función de políticos en la sociedad. En este sentido podemos hablar de la re-apropiación de la política en lo político.

En este apartado desarrollamos lo que consideramos lo político, los ámbitos en los que lo político se despliega, observamos algunas de las condiciones que lo político requiere y mencionamos qué se articula para que se produzca. Lo político al mismo tiempo abre espacios de intervención sobre la realidad a presente y a futuro, abre posibilidad y poder.

Toda actividad humana es política en la medida que se desarrolla en el Estado ampliado y en relaciones de hegemonía. Pero para hablar de re-apropiación, se requiere de la conciencia de la participación en estas relaciones por fuera de los ámbitos tradicionales de desarrollo de la política (en términos liberales). Pensar lo político en términos de re-apropiación de la política implica entonces la consideración de un proceso en el que las concepciones del mundo de los sujetos campesinos<sup>109</sup>, como filosofía espontánea, se pone en cuestión en sus tradición (folklore) y en su sentido común a través de la participación en los ámbitos del Movimiento, para construir desde la liberación de sus elementos dogmáticos (o ideológicamente unilaterales) y desde la conciencia de sus contradicciones, nuevos sentidos que no son metafísicos ni esenciales, sino prácticos, son programa de acción, son políticos. Es decir que se pasa de una filosofía espontánea a una filosofía de la praxis (Gramsci, 1985, Rigal, 2011).

El testimonio de un egresado reciente de la escuela, que forma parte del área de Formación del MOCASE-VC da cuenta de esto:

*“Yo siempre digo: lo que acontece dentro de la escuela o del Movimiento, desde que nos levantamos o nos cepillamos los dientes, es político. Al caminar vamos haciendo esa política del Movimiento. Entonces es eso, al*

---

<sup>109</sup> La actividad humana entendida como actividad política en los procesos de hegemonía implica también con Gramsci considerar a todos los hombres como intelectuales: todos tienen una concepción del mundo, aún cuando no todos ejerzan esta función en la actividad que desarrollan en la sociedad. Gramsci, 1985, 2009)

*conversar, el trabajo en grupos, el intercambio, es todo parte de esa formación que vamos teniendo” (Egresado de la Escuela de Agroecología)*

Fuimos mostrando en el capítulo anterior cómo la escuela tomaba el sentido común, para trabajar preguntándose por las condiciones de vida y de trabajo, problematizarlas y reelaborar el sentido acerca de las mismas.

En la factualización de alternativas-reapropiación de la política en lo político, los sujetos descubren y reafirman que las alternativas que proponen son posibles y no sólo forman parte de un futuro utópico. De hecho, reforman sus condiciones de vida social y económica y también las de la vida política. En este sentido es que amplían la ciudadanía. Construyen proyecto y a través de ese proyecto construyen lo social. Son conscientes de que viven un momento histórico presente que genera el presente y el futuro: es la conciencia de esa historicidad del momento. Por eso en lo político el futuro asume una peculiar importancia en la coyuntura del presente: recupera lo utópico de la realidad; lo político es una forma de pensar en la perspectiva de futuro pero transformando la realidad concreta.

El testimonio que refiere al proyecto de la fábrica de quesos (capítulo 4) muestra como se operativizan en el presente formas de toma de decisión, decisiones económicas alejadas del capital, uso de tecnologías apropiadas, en un proyecto que mejora la calidad de vida en el presente y prefigura lo que se busca para el futuro. Podríamos haber usado ejemplos del propio funcionamiento del Movimiento, de sus reuniones o asambleas, pero decidimos apelar a este porque nos vincula con la construcción de proyectos.

Lo político requiere conceptos como proyecto y viabilidad. Y refleja la realidad como construcción (Zemelman, 1989) siempre desde el cotidiano, porque lo cotidiano forma parte de lo político, en tanto es el espacio de realidad en el que el sujeto puede asumirse como tal, es el espacio en el que se es y se está con los otros, el espacio de la práctica social, de la praxis (Gramsci, 1985). El relato del egresado de la escuela que acabamos de reproducir nos habla de lo político en el caminar, en el intercambio, en el cotidiano y en el cotidiano compartido.

En este sentido, en lo político no sólo se amplía la ciudadanía del sujeto, sino que podemos decir con Rigal (2011) que se produce una ciudadanía colectiva, en la identificación de los intereses compartidos y de las prácticas sociales también compartidas para defenderlos y concretarlos.

La cotidianeidad<sup>110</sup> es el conjunto de actividades en el que se ponen en acto en el presente, de hecho, los cambios que se proponen hacia el futuro. Es allí donde se concretan relaciones sociales diferentes y por lo tanto donde se recrea la potencialidad de construcción de proyectos alternativos y de prácticas prefigurativas, (Mazzeo, 2007; Ouviaña, 2011). Es el espacio de ampliación de la política liberal, apropiación de lo político concreto. Y es en este ámbito en donde se puede ver un alejamiento de las posturas marxistas tradicionales que ven en la revolución el momento de inicio del cambio en las relaciones sociales. Aquí se ligan las nociones de prefiguración y la de factualización de alternativas: es decir, en el día a día se produce la construcción factual de *“la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo, la capacidad ya desarrollada por el Movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas”* (Tapia, 2008: 60).

Lo político se desarrolla en una diversidad de ámbitos de la vida cotidiana como los espacios organizativos y de funcionamiento del Movimiento y sus diversas instancias, claves en el desarrollo de lo político, porque allí se discute, se participa, se define y decide:

*“En la central tenemos cada 15 días reunión. Y la base nos reunimos cada 10 días, después tenemos secretariado que son cada 3 meses que ahí estaría toda la central ya.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

En los espacios organizativos y de funcionamiento (comisiones, centrales, secretariados) el despliegue de lo político, produce como en cualquier organización, formación política. El carácter que se pretende de los vínculos y relaciones en este Movimiento, parece darle a esta instancia un cariz particular respecto de la circulación de la palabra, de la construcción de opinión y del aprendizaje en “lo político” de este tipo de relaciones.

*“En los encuentros vos pierdes el miedo, todo el miedo que tienes en el campo, la vergüenza de conversar. Y acá estoy”* (estudiante de la Escuela de Agroecología)

---

<sup>110</sup> La vida cotidiana es el conjunto de actividades diversas que caracterizan la reproducción de la vida de los hombres particulares, concretos, que a su vez garantizan la reproducción (Heller A., 1977). En nuestro marco referencial la caracterizábamos como la dimensión espacio-temporal donde se vivencian y materializan las opresiones concretas y como el espacio que por eso mismo buscan transformar los movimientos sociales

*“Nos pasó a muchos también, digamos, nos costaba salir, nos costaba hablar, ahora no, nadie me puede hacer callar. He ido a Paraguay, he ido a Bs. As., bueno a muchísimos lugares”* (estudiante de la Escuela de Agroecología)

*“ (...) y nos estamos organizando dentro del Movimiento. Ya eso se hemos organizado y todos los compañeros de la comunidad estamos discutiendo”* (estudiante de la Escuela de Agroecología)

Otro de los ámbitos de despliegue de lo político son las acciones de resistencia, las movilizaciones y marchas que ya hemos desarrollado en nuestro capítulo 5 como experiencias que condensan los principios en praxis implicando fuertemente a la subjetividad y los sentimientos.

*“en lote 24 en donde una topadora quería avanzar y estuvo a 300 metros, la pudieron parar, donde vivimos nosotros. Si queremos vivir en nuestra posesión, tenemos que poner el pecho y ponerle coraje para seguir en el lugar donde estamos. Da coraje”* (estudiante de la Escuela de Agroecología)

Los proyectos productivos y la producción concreta son espacios privilegiados de despliegue y concreción de lo político porque, tal como lo venimos analizando también ponen en acto las concepciones campesinas, colectivas y amplias de trabajo que desarrollamos en este mismo capítulo. En los vínculos de carácter autogestivo, cooperativo, horizontal se revaloriza la lógica comunitaria. Cuando los proyectos son exitosos (y esto no es siempre) la viabilidad económica de la vida campesina y de las formas de producir agroecológicas; la viabilidad también económica de las formas de producción colectivas, sin patrón y del mejoramiento de las condiciones de vida que posibilitan, las ventajas de los vínculos horizontales entre pares, compañeros, las decisiones tomadas colectiva y consensuadamente, los modos de reparto del excedente y las decisiones al respecto, los lazos de compañerismo y solidaridad, y hasta las dificultades que implica la disciplina de trabajo sin patrón, la comercialización, señalan la posibilidad de la utopía en el presente, demuestran posibilidad, confirman. A veces sin embargo, los proyectos productivos tienen dificultades en su concreción por diversos motivos. No sabemos cómo se analizan estas situaciones, pero no parecen amilanar a los militantes. Ambos tipos de resultados muestran aquello que hay que

defender, cuidar, modificar. Una de las etapas con mayores dificultades en el proceso de los proyectos productivos es el de la comercialización, etapa que los pone en medio de las reglas de mercado capitalista.

Todas las instancias específicamente educativas como la Formación de Promotores de Salud, y la Escuela de Agroecología, son ámbitos de despliegue de lo político. Como lo venimos señalando, tienen un compromiso discursivo:

*“todo lo que es territorio, como se defiende un territorio, también nos están enseñando las leyes, digamos los derechos que tenemos como campesinos...”*  
(Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Pero hay un trabajo político también en las prácticas pedagógicas y sociales de la escuela, tanto en sus clases como fuera de ellas, en la cotidianeidad y convivencia de la semana escolar que concuerdan y se asocian con las prácticas políticas del Movimiento de las que participan los jóvenes estudiantes

*“Y esto me gusta mucho porque nosotros como campesinos siempre estamos atornillados por los grandes empresarios y esta escuela es una buena alternativa para poder defendernos, como pararnos frente a un capitalista.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

En esta sinergia entre contenido y praxis se produce lo que para nosotros es la formación política: la formación de sujetos críticos, militantes, que se desarrollan como sujetos individuales en el marco de un colectivo con capacidad de pensamiento autónomo, (y no solamente con capacidad de adhesión a un discurso).

En todos estos ámbitos en los que se pone en acción lo político se forman los sujetos en culturas políticas contrahegemónicas. La escuela tiene un papel central en estos procesos pero no podría desarrollar su papel si no formara parte de la praxis del Movimiento. La direccionalidad política es nuevamente la que marca el camino de lo educativo, en este caso el de la formación de trabajadores campesinos en la Escuela de Agroecología.

Decíamos al introducir este apartado que lo político requiere de articulaciones para que su despliegue redunde en formación de sujetos políticos: La conjunción sujeto-colectivo, la conjunción presente-futuro y la conjunción sujeto-proyecto. Las tres dimensiones que se conjugan para que esto suceda son las que articulan al sujeto individual con el colectivo, las que articulan en el tiempo el presente y el futuro y las

que articulan a su vez a ambas poniendo al sujeto individual y el colectivo en la línea del tiempo a través de proyectos. Estas articulaciones o conjunciones se desarrollan en el apartado siguiente.

En los proyectos un eje clave es nuevamente el derecho: no hay posibilidad de proyectos de trabajo cooperativo sin derecho a la tierra, pero tampoco hay proyección subjetiva y colectiva sin el derecho: derecho a la tierra, a la soberanía alimentaria, a vivir y producir campesinadamente. Uno de los aspectos que más se trabaja en el Movimiento y en la escuela en particular, en torno a la formación política es la perspectiva del derecho, que implica como ya vimos, el conocimiento y conciencia para la lucha por la transformación y la posibilidad de potenciar sujetos políticos erigidos defensores de su tierra y constructores de una sociedad con otras reglas.

Parte de lo que hemos considerado la política y “lo político” se articulan en la perspectiva del derecho, porque el trabajo que se hace en torno al derecho pone en relación al Estado, a la concepción de aquello que se aspira que el Estado garantice y la lucha por esa garantía y cumplimiento por parte del Estado con el plano del trabajo político cotidiano en la concreción de esos derechos en la praxis cotidiana y en los proyectos puntuales que se tornan proyectos de vida al otorgar pertenencia e identidad en tanto crean derechos que exceden y confrontan con la lógica del capital. La escuela misma articula estos dos planos cuando forma desde lo político en la perspectiva del derecho, disputando también el reconocimiento y certificación por parte del Estado de su formación.

## **7.2. Sujeto y formación política.**

Nos interesa en este párrafo poner atención en la formación de los sujetos en su relación con el colectivo de pertenencia y en especial en la Escuela de Agroecología, precisamente porque creemos que esta tiene un papel particular en la potenciación de los sujetos como tales, como militantes intelectuales, como trabajadores campesinos. Es decir, la escuela juega un papel central en la formación política a través de la formación de trabajadores campesinos.

Los jóvenes estudiantes de la Escuela de Agroecología, militantes del Movimiento pertenecen a las comunidades de Santiago del Estero y participan de las centrales

campesinas en las que se organiza el Movimiento<sup>111</sup>. En general se trata de jóvenes que trabajan en el campo, participan de la economía familiar campesina, en la cría de animales, algunos en la producción de carbón y de poste.

Muchos de ellos participaron de conflictos de resistencia en la defensa de la tierra, ante la inminencia de un desalojo, ante la presencia de fuerzas represivas y de seguridad. En algunos de ellos, la participación en este tipo de situaciones constituye puntos de inflexión en relación con la pertenencia y la identificación con el Movimiento. De algún modo, estas experiencias fuertes muestran que existe no solo posibilidad de defender y no entregar la tierra, sino además que esto es parte de un derecho, y que en su defensa, el Movimiento contiene, cobija, expone pero al mismo tiempo cuida. Entre los jóvenes de la escuela hay quien vivió en su propia experiencia el desalojo y la expulsión de sus tierras y hasta el desarraigo a partir de tener que migrar a la vida urbana.

Lo que hemos denominado “lo político” que se desarrolla en el Movimiento y en la escuela, tienen un papel central en la formación de los campesinos como sujetos políticos, y tal como lo enunciamos en el párrafo anterior, analizamos o desarmamos aquí las tres conjunciones que se articulan en la formación de estos sujetos políticos: La conjunción sujeto-colectivo, la conjunción presente-futuro y la conjunción sujeto-proyecto.

La conjunción sujeto-colectivo: Siempre hay una relación entre los sujetos que forman parte de una organización política y esta como colectivo. Esta conjunción tiene que ver con la pertenencia y la identificación pero también con el lugar que toma el sujeto individual y su proceso personal en el desarrollo político del colectivo. Tanto en las organizaciones políticas como en las ciencias sociales que observan la dinámica social y la dinámica de las organizaciones la perspectiva del sujeto suele perderse. Nos interesa por eso mismo, para evitar la pérdida del sujeto, destacar la importancia de esta conjunción entre sujeto y colectivo para el desarrollo de lo político y de la formación política.

La realidad está en movimiento, porque se trata de un proceso de construcción que operan los sujetos individual y colectivamente en el tiempo. Esta concepción de la realidad social, que incluye lo producido y lo producente pone al sujeto en el centro

---

<sup>111</sup> en los últimos años se hizo extensiva a los jóvenes de Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Las entrevistas sobre las que se basa este escrito se restringen a los estudiantes pertenecientes al MOCASE-VC

como protagonista de la construcción de la historia, la pone en movimiento, y a la vez es su producto.

Recuperar la perspectiva de los sujetos es ampliar la concepción acotada que hace eje en el pensar, en lo cognitivo, en lo racional, en un sujeto sólo provisto de razón y considerar además un conjunto de facultades volitivas, emocionales, afectivas, expresivas. En la escuela existe el espacio de la voluntad y del sentir, de la revisión de la historia propia. Se trata de salir de la cosificación del sujeto que lo considera o bien determinado o bien desde deseos ideologizados. Creemos que esta es la conjunción que se da en “lo político” en el Movimiento, pero en la escuela se hace particularmente visible:

*“Para mí el pasar por la escuela fue algo nuevo y especial, digamos, porque primeramente, aprendí..., me pude identificar como sujeto campesino, pude saber de dónde vengo, cual es nuestra historia como campesinos y a través de eso valorar el lugar donde uno está, digamos, valorar el territorio y las cosas que hay dentro del territorio. Valorar eso y bueno, y saber hacer, digamos, saber hacer un diagnóstico en nuestra comunidad, nuestra organización, de las cosas que están faltando, de las que cosas que hay que hacer, saber cómo uno puede enfrentar un problema”* (Egresado de la Escuela de Agroecología)

El sujeto está en la decisión voluntaria de la intervención, que a su vez implica opción y por lo tanto está fuertemente ligado a lo político. Las posibilidades de crecimiento de los sujetos permiten ver la potencialidad, lo que no está dado, lo que puede construirse aun sin aventurar cierres. Potenciar implica voluntad, compromiso, posición, valores. Pero a su vez, esto sólo puede suceder en el marco de un colectivo. *“El yo no se puede entender si no es desde un momento al que se pertenece, lo que plantea abordar cómo se conforma y desde donde se constituyen los colectivos que sirven de referencia para pensar al yo individual.”* (Zemelman, 2012: 65)

Hemos dado cuenta en los capítulos anteriores de numerosos testimonios que valoran los procesos de crecimiento personal, las posibilidades de aprender y los aprendizajes, la posibilidad de palabra, la ampliación del mundo, siempre en referencia a lo que el Movimiento posibilita y al hecho de ser ellos mismos el Movimiento. Traemos acá otro

que nos recuerda los procesos de crecimiento, ampliación del mundo, potencialidad de los jóvenes campesinos del Movimiento.

*“Y a Brasilia fui al 5° Congreso del MST de Brasil. Estuvimos 4, 5 días en Brasilia y después salimos a una comunidad, Santa Catarina, que está allá, llegando a Misiones, y estuvimos re bien. Nos estaban contando que tiene los mismos problemas que nosotros, con la tierra: anduvimos en el asentamiento, anduvimos también en una parte que tienen ellos, tienen una fábrica que hacen dulces, que tienen en el MST. Es muy hermoso alla”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Los sujetos del Movimiento crecen, van mostrando, en la dinámica y en el tiempo que pueden pasar de ser pastores de cabras a recorrer el mundo llevando una voz política y que pueden pasar de ser expulsados del saber “oficial” a ser coordinadores docentes de una escuela.

La conjunción presente-futuro: Lo político se desarrolla en lo factual y lo factual desarrolla lo preactivo, aquello que demuestra la posibilidad de realización de la utopía en el presente y que no por eso deja de soñar y proyectar una sociedad que pueda ser transformada de modo más general. El presente, la coyuntura, resulta ser el momento histórico en el que se vive y se puede comprender que es parte de una historicidad, que es producida y a su vez va produciendo (producente), es un dándose en el tiempo, un devenir en movimiento. Lo factual y preactivo tiene la fuerza de mostrar la posibilidad de construcción de un futuro potencial (y no probable) porque se corresponde con la capacidad de construcción de realidades. Para que esto ocurra, media una praxis política significativa (esa construcción de espacios), que es precisamente la que estamos llamando aquí “lo político” y que es esa anticipación de la utopía que se materializa en la cotidianeidad de las prácticas cotidianas organizativas, de lucha, productivas, y pedagógicas del Movimiento.

La relación presente-futuro, base del análisis político, -a diferencia de la base del conocimiento tradicional que busca la explicación de lo sucedido en la relación pasado-presente-, persigue lo que aún no ha sucedido para potenciar lo existente, la acción.

Por último y en absoluta relación con las dos conjunciones anteriores, casi a modo de síntesis de ambas, en lo político se necesita la conjunción sujeto-proyecto, porque implica la consideración del sujeto individual y su relación con el colectivo en el

tiempo, en la proyección de su potencialidad, e involucra también la potencialidad del sujeto colectivo, del Movimiento. La praxis opera en la coyuntura, en el presente, sobre la direccionalidad del Movimiento de lo social, construye la direccionalidad. La praxis, o práctica social, como decíamos recién, al construir espacios de posibilidad, permite captar lo que se puede potenciar del futuro, y entonces proyectar, más que explicar (a modo de causa-efecto) el presente.

Los procesos históricos son entonces movimientos de las praxis de los actores sociales (Zemelman) que son producidos, pero que van produciendo y en la comprensión de lo que va dándose y de lo que podría ser pero aún no es, el sujeto se implica con un proyecto, se compromete con construir, con realizar acciones con sentido o buscar sentido, pero sentido compartido con otros, en el colectivo. En esas acciones con sentido, en esas praxis el sujeto se potencia a sí mismo y potencia su realidad, su contexto, interviniendo en esa realidad. Y nuevamente en el ámbito del colectivo.

Construir espacios de posibilidad, intervenir en la realidad desde un compromiso y voluntad de acción o intervenir en proyectos, es político. El sujeto individual construye proyecto en el marco del sujeto colectivo. No parece fácil construir compromiso, colocación, voluntad de acción y proyecto de vida (potencia) por fuera de los colectivos que nos ayudan a construir sentido en la pertenencia.

En la Escuela de Agroecología los proyectos tienen un lugar importante. Se trata de proyectos puntuales vinculados a la producción, a la indagación (por ejemplo para hacer un diagnóstico), al aprendizaje metodológico del diseño de proyectos, etc. Pero nuevamente en la escuela hay un ida y vuelta con lo que los jóvenes realizan en sus comunidades y en este sentido la escuela otorga fundamentaciones y herramientas para prácticas que los estudiantes llevan adelante en la cotidianeidad de la vida política del Movimiento. Estos proyectos específicos, puntuales, estructuran proyecciones que son de carácter subjetivo y que ponen a estos jóvenes ante perspectivas de crecimiento personal, de encuentro de nuevos sentidos enmarcados en un colectivo y es allí donde desarrollan voluntad política.

En este sentido más amplio, en el encuentro de proyectos puntuales, de responsabilidades asumidas en el cotidiano del Movimiento, de la autoafirmación de posibilidades de aprender y portar saberes valiosos, de la validez de la voluntad, la emoción y el miedo, y de la constatación de que es posible cambiar el día a día, el

cotidiano, lo social, es que se estructura el proyecto subjetivo, en términos de apropiación de horizontes de posibilidad y de expansión de los límites de la experiencia, es decir de potencialidad de los sujetos individuales. Pero sólo porque hay un movimiento - sujeto colectivo, que crece acompasando y estimulando estos procesos individuales como voluntad social que busca abrir posibilidades a futuro.

Esto parece ser lo que encontramos reflejado en el testimonio de este egresado de la escuela que viene de una trayectoria de crecimiento y se proyecta en ese mismo proceso, pero proyectando al mismo tiempo al colectivo:

*“Nos gusta participar de los paneles, si, aunque por ahora somos, vamos a decir que nuevos, todavía sentimos un poco de nerviosismo, por estar digamos, y más cuando no son compañeros tuyos, son otras personas, porque entre compañeros se genera más confianza, aunque no, igual todas las personas yo creo que tienen un ... tienen que generar confianza hacia el otro ... igual es algo que se va aprendiendo en la práctica digamos, cada día y ... a la práctica se lo lleva y se lo hace, creo que de aquí en adelante, con todos los años que tenemos como militantes, en muchos años vamos a poder ir formando más militantes, digamos, con mucha más experiencia y mucho más conocimiento en qué es la lucha digamos y qué es perder el miedo a.. bah no sé si es el miedo sino el nerviosismo más que nada, porque siempre hay algo como que te quiere atajar” (Egresado de la Escuela de Agroecología)*

Queremos mirar estas tres conjunciones a través de tres aspectos que las materializan: la reconstrucción de la posibilidad de aprender de los jóvenes campesinos, sus trayectorias y potencialidad y la dialéctica entre el sujeto y el colectivo.

### **7.2.1. Reconstrucción de la posibilidad de aprender**

Algunos de los jóvenes terminaron la escuela primaria, pero la mayoría no. Fueron expulsados, fracasaron, y algunos recuerdan haber dejado por propia voluntad, pero porque les resultaba difícil, porque no les gustaba, porque los maestros no explicaban y no entendían, porque los maestros estaban ausentes, porque había que caminar veinte

kilómetros, porque no existía la posibilidad de encuentro con compañeros, de relacionarse, porque estaban solos.

La marca que dejó el paso por la escuela fue denigrante, los jóvenes no se sentían capaces de aprender, de sobrellevarla. Pareciera que la escuela, de la cual conservan un recuerdo desagradable, les enseñó que no eran merecedores del derecho a aprender. Algunos de ellos analizan con mucha claridad el papel simbólico de la escolaridad tradicional en relación con la vida campesina y el modelo de los agronegocios. Detectan la direccionalidad de la construcción hegemónica que opera la escuela:

*“te cuentan una historia inventada por ellos y no es la real”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

y que opera para que los campesinos se vayan del campo.

*“Bueno, lo que más me gusta de la escuela sería agroecología, porque yo no terminé la primaria, quería estar en el campo --¿?.. Y no pude terminarla por asunto de la escuela que estaba muy lejos; la escuela estaba a 20 km.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

*“Lo que más me gusta es que para mí es OTRA escuela, no es la escuela que teníamos antes, en la que yo iba y sentía un maestro, un profesor al frente que nos decía: Así tienen que hacer. .... Y que antes, en la escuela cuando yo estaba, el maestro me decía; así tienes que hacer y a veces yo no entendía y quedaba con esa duda, y no lo aprendía más. No me quisieron recibir más en la escuela. Y esto para mí, no sé, es algo que yo siento que, como que yo también estoy enseñando y aprendiendo”.* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

*“En la escuela primaria por lo menos a mí lo que me ha tocado es que muchos maestros iban, llegaban a clase, daban unos temas para hacer unos trabajos, explicaban un poco y se iban para preceptoría, así. Y no le explicaban casi nada a los alumnos. Y bueno después de eso por ahí alguno hacía mal el trabajo, hacía bien. Le daban la nota, le ponían la nota, pero lo que me tocó a mí fue feo porque no entendíamos nada a los maestros. El que hacía bien las cosas a ese le iba bien. Pero yo, a mí me gusta mucho leer y con eso me defendía en el estudio”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Estos jóvenes que fueron expulsados de la escuela, y que tienen de ella rastros dolorosos, son campesinos, pastores, y hoy están reinsertos en una instancia educativa con sensaciones que reparan en gran medida las huellas de una escuela expulsora.

Pero esto sucede en el marco político del Movimiento. En ese marco los jóvenes participan de las deliberaciones y reuniones de sus centrales en las que se discute y se toman decisiones. Algunas de ellas tienen que ver con los proyectos de la central vinculados a lo productivo. En estos ámbitos también desarrollan tareas comunitarias. Algunos cuidan animales en terrenos colectivos, desarrollan prácticas vinculadas a la sanidad animal (vacunas, etc), otros trabajan en y son parte de fábricas de queso o trabajan en la apicultura.

Muchos de estos jóvenes, como parte de las tareas en el Movimiento, son promotores de salud, para lo cual también se forman en encuentros con los demás promotores del Movimiento y con profesores de la Universidad de La Plata, y a su vez transmiten en su comunidad los saberes que construyen en estos encuentros. Una de ellos se ocupa de cuestiones de comunicación del Movimiento

Son también muchos los que tuvieron la oportunidad de viajar, de salir de Santiago del Estero y de ir a otros países, a representar al Movimiento, a llevar su palabra, a conocer a otras organizaciones campesinas, a intercambiar y a discutir. Hemos expuesto testimonios al respecto en este mismo capítulo y en anteriores.

Todos ponen énfasis en la distancia entre la vida que llevaban antes de la pertenencia al Movimiento, al mundo más pequeño, con exclusión, con miedos, sin demasiada palabra y la apertura de un mundo grande en el que además pueden hablar. Las actividades del Movimiento parecen haberlos dotado de palabra. Desarrollan posibilidades impensadas para ellos mismos.

En los testimonios de los jóvenes que concurren a la Escuela de Agroecología del MOCASE aparecen con mucha fuerza el orgullo, la gratitud, la sensación de redención. ¿Por que aparecen con esta fuerza? ¿Que está devolviendo en términos subjetivos la escuela?

Reforzando el papel que en este sentido tiene el Movimiento, la organización como colectivo de pertenencia, hay un nudo que la Escuela de Agroecología está pudiendo desanudar: el que dejaba al sujeto como responsable de la imposibilidad de saber, de construir un aprendizaje, de manejar la lectura y la escritura. Y esta imposibilidad

estaba asociada, por un lado, a la función en la vida, acotada a la cría de los animales. No era necesario leer, pero además, no era tampoco posible. Porque, en segundo lugar, los relatos de estos jóvenes dan cuenta de expulsiones de la escuela, de fracasos vividos como personales, de distancias geográficas imposibles de sostener para asistir a la escuela, de maestros dotados de un poder a los que no se podía preguntar, que no explicaban, que los abandonaban y reforzaban la construcción de imposibilidad y la imagen o autoimagen de subordinación. Paradójicamente, como ya fue analizado en el capítulo 6 hay otro nudo vinculado a este, que la Escuela de Agroecología no pudo deshacer: el de la creencia en que antes no sabían nada o el de no encontrar el valor de los saberes y conocimientos previos a pesar de manejar un discurso y prácticas también de valoración de los saberes y culturas de origen. Es decir, la potencialidad que desarrollan no logra romper con la convicción de haber sido sujetos vacíos de saberes, empobrecidos, imposibilitados de acceder al conocimiento. Aún parece sobrevolar, a pesar de la valoración del saber campesino y el discurso al respecto instalados en el Movimiento, esa convicción hegemónica acerca de la legitimidad de los saberes escolares como saberes válidos frente a la ilegitimidad de los saberes de los campesinos. Como planteábamos en aquel capítulo algo del orden del poder hegemónico representado por “la escuela de antes” sigue operando. No podemos dar cuenta de cuál es la operatoria por la que esta ruptura no termina de saldarse.

Retomando la afirmación que hacíamos más arriba, la escuela devuelve la confianza, la posibilidad, la capacidad, y permite de hecho construir aprendizajes valorados y aún críticos, porque se sitúan no sólo en consonancia con el Movimiento y sus posicionamientos, sino porque en virtud de ello desnaturalizan saberes hegemónicos acerca del modelo capitalista centrado en los agronegocios.

En la experiencia y valoración de la escuela lo primero que acontece en este sentido, es la certeza de la posibilidad de aprender.

En los testimonios se hace hincapié en las diferencias con las experiencias escolares previas: los profesores no se van “*no nos dejan solos*” (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

Para Bárcena Orbe (2000) aprender, -nosotros ampliaríamos esto al enseñar-, es un acontecimiento ético porque implica el encuentro con otro, una revelación de alguien distinto de uno. Aprendemos a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para

responder pedagógicamente a las demandas de otro ser humano. Nos resulta de interés entonces traer a Freire desde nuestro capítulo 5 para recordar que la posibilidad de humanizar y por lo tanto de formar sujetos en el proceso de educación se hace con los otros, los oprimidos que entonces entienden su lugar en el mundo y se humanizan para liberarse. También para Dussel la negación de lo otro, es dominación neocolonial: al educando se le niega la historia, la memoria, la cultura y la identidad. Hacer lugar al otro es reconocer y dar lugar a todo lo mencionado, pero también es estar dispuesto a responsabilizarse por él, a acogerlo.

Se establecen relaciones de confianza y se estimula la participación, la escuela posibilita el trabajo colectivo que después se replica en las centrales. En la semana de convivencia hay algo de la risa, del compartir, de lo vital que la escuela común ignora. En la Escuela de Agroecología “*no se mira la nuca del que está sentado adelante*” -destacan los jóvenes-, los estudiantes campesinos se miran, preguntan, participan y esto también se aprende, así como las responsabilidades que se asumen en la forma de organización del trabajo de la semana de escuela, en la división de tareas por grupos de trabajo para la limpieza, la cocina, la recreación. Son los mismos compañeros los que forman el trabajo en grupo, y materializan la posibilidad de ayudarse entre todos.

A partir de allí sucede el encuentro con los otros, con los compañeros con quienes se pueden compartir las opiniones, los saberes y también los no saberes, el encuentro con los coordinadores que también son compañeros, las preguntas, la responsabilidad y obligación de dar respuesta desde lo que se es, la valoración del saber, el cuestionamiento de algunas formas de relación con el monte y la naturaleza, su problematización que permite revisar críticamente la biografía y comprender desde toma de posiciones por qué es mejor o conveniente producir de maneras diferentes a las utilizadas por algunas producciones depredadoras del bosque.

En los relatos y análisis que realizamos de las clases de la escuela se ponen en evidencia como la propia experiencia puede revisarse y comprenderse, en el sentido más amplio del término “comprensión”, - es decir, abarcando la posibilidad de entendimiento racional pero también de acompañamiento subjetivo y emocional. Se busca entender para transformar pero se trata de procesos no sólo cognitivos, que abordan solamente la explicación causal de fenómenos sino de la presencia de dimensiones cognitivas, emocionales, volitivas y políticas participando de este proceso de aprendizaje y de construcción de subjetividad. Es a través de las emociones que se ponen en marcha las

estructuras para aprender. Castoriadis señala la necesidad del lugar para los afectos y los deseos“(Castoriadis, 1990).

A través de estas experiencias que transcurren en la escuela, conjuntamente con las que viven en la cotidianidad del Movimiento, se revisan modos de pensar “metafísicos” acerca de una realidad vista primariamente tal como está naturalizada, y se construyen modos nuevos de pararse ante esa realidad que ya no es vista como externa, quieta e inamovible. Esa realidad que ahora puede cuestionarse, se constituye como un momento que entonces es histórico, deviene, es una realidad que fue construida y construye. Y este modo de parase (colocación para Zemelman<sup>112</sup>) permite, a través de una relación de conocimiento con el contexto, que excede lo conceptual, convertir a ese contexto en mundo del que se es parte y constructor. Este modo de parase ante esa realidad entonces, otorga autonomía, otorga un horizonte de posibilidades que pueden abrirse en distintas direcciones. La potencialidad es ese espacio de posibilidades que parecen abrir conjuntamente la escuela y el Movimiento, es lo dinámico, lo emergente, lo distinto, lo no dado, lo constituyente. La potencialidad, justamente por serlo, sólo puede ser reconocida como no conocida (Zemelman, 2005).

### **7.2.2. Trayectoria y potencialidad**

En el trabajo de campo realizado, podemos mirar un presente continuo, podemos hacer un corte en el que observamos varias de esas posibilidades constituyéndose y concretándose: las trayectorias de estos jóvenes, sus historias de vida, sus desarrollos subjetivos-colectivos, su ampliación de posibilidades y de conciencia, se ponen en evidencia a través de los relatos que muestran la capacidad en acto de saber, de leer, de escribir, de comprender, frente a la imposibilidad que encontraban antes de la participación en la escuela. El mundo del pastoreo y cuidado de los animales en un radio acotado del monte se amplía desde el punto de vista geográfico y desde el punto de vista de la actividad que los lleva a participar de proyectos productivos más amplios, de asambleas y reuniones en las centrales, de vínculos con compañeros de escuela y del Movimiento, del intercambio y la portación de palabra y experiencia con organizaciones

---

<sup>112</sup> Para Zemelman (2012) la colocación “deviene en una relación con lo real externo que incluye al sujeto con su mundo, de manera que lo externo es incorporado desde su función de potenciar, ampliando y enriqueciendo al mundo que sirvió de punto de partida al sujeto.

del país y de otros países. En el marco del colectivo los sujetos se fueron potenciando en el proceso de construcción de subjetividad (que es siempre un proceso y nunca un estado alcanzado).

La potencialidad implica ser capaz de reconocer opciones de construcción y voluntad de construir del sujeto. En este recorte temporal, podemos dar cuenta de espacios de posibilidad actuándose, de opciones construyéndose y del entusiasmo y compromiso de los sujetos en esos procesos. Además de las diversas tareas del Movimiento en las que asumen responsabilidades y representaciones, de los proyectos productivos autogestivos de los que participan, de los conflictos de resistencia en los que toman parte, varios de los estudiantes de las primeras cohortes de la escuela hoy son tutores de nuevos estudiantes y comienzan a transitar procesos como coordinadores de la escuela.

*“Egresé en el 2010. En lo que es el Movimiento, después de haber sido egresado de la Escuela de Agroecología, estoy..., estamos coordinando con otros compañeros egresados algunas materias, aportando ahí en la escuela en la semana de agro y también a partir de ser egresado de agroecología también estoy en el área de formación del MOCASE-VE y en el área de formación del Movimiento Nacional. Y en la comunidad, bueno, en la comunidad como siempre, siempre activo en las reuniones, en las asambleas y eso. Ahí con otros compañeros estamos coordinando lengua, educación popular, eh... territorio, y bueno así también cada cuatrimestre se va cambiando y vamos viendo cual podemos coordinar” (Egresado de la Escuela de Agroecología, entrevista de 2012)*

*“Yo terminé el año pasado. Y bueno, ahora lo que estoy haciendo digamos es ayudar a mis compañeros después de lo que yo me recibí, empezando con lo que es ayudar a los compañeros en la comunidad, de la misma Escuela de Agroecología. Lo que más me gusta a mi es compartir lo que es producción animal, la materia que más me gusta. No me metí con otras materias porque me cuesta todavía un poquito saltar y llegar a dar talleres en la comunidad.” (Egresado de la Escuela de Agroecología, entrevista de 2012)*

Pero además, podemos hacer este recorte, no solamente por la posibilidad de ver en el tiempo histórico a los sujetos sino también por una característica del Movimiento que venimos trabajando y analizando: la prefiguratividad<sup>113</sup> de la sociedad que buscan construir o transformar. Para pensar en términos históricos la potencialidad de los sujetos, es necesario reconsiderar la relación genético-causal pasado-presente, y considerar más bien al presente como una coyuntura en movimiento que a su vez genera futuro, y entonces ubicarse en la tensión presente-futuro (Zemelman. 2012), como lo planteamos en el párrafo anterior, que entre otras conjunciones, trabaja en este eje, mirando como desde la coyuntura va generando el porvenir. Si se piensa en la relación presente-futuro, hay en el presente prefigurativo del que hablábamos, posibilidades de reconocimiento de lo potenciado, porque ese presente ya está implicando construcción de realidades, factualización. Lo prefigurativo se concreta en prácticas sociales. Esa es precisamente su especificidad: el hecho de constituir y construir realidades vividas, cotidianas en lugar de discursos acerca de lo que hay que hacer en el futuro. Y en las prácticas sociales significativas, o praxis prefigurativas, se puede captar la potencialidad porque son apropiación del futuro, de conocimientos y praxis que se ensayan para ese futuro deseable y que se traducen en proyectos. Queremos precisar entonces que la potencia del desarrollo de los jóvenes como sujetos políticos se puede mirar en sus trayectorias de crecimiento personal, pero también en lo que cada presente les va permitiendo desarrollar respecto de las expectativas de un mundo diferente.

La Escuela de Agroecología está en el marco de esa comunidad de intereses y de lucha que es el Movimiento. El análisis que venimos realizando muestra que los sujetos se potencian en la escuela y el Movimiento. La Escuela de Agroecología parecería estar otorgándoles a los jóvenes “la posibilidad”, devolviendo la confianza en la capacidad de aprender, reencontrándolos como sujetos de posibilidad, de alegría, de palabra, de relación con otros, de respeto.

Como veíamos, esta construcción de posibilidad no es ajena al Movimiento y no es propiedad exclusiva de la escuela, porque es en virtud de una concepción de sujeto, de campesino, de trabajo, de derecho, de educación, de aprendizaje y de una concepción política que esto se concreta. Y es en el marco de la convivencia entre compañeros, de

---

<sup>113</sup> En capítulos anteriores decíamos respecto de esta característica que implicaba realizar en el presente y en la cotidianeidad la sociedad a la que aspira en la que las formas de decidir, de vincularse solidariamente, de trabajar, producir, intercambiar y consumir en un sentido diferente al del orden capitalista vigente hablan de una organización que da una batalla política y cultural en tanto materializa una aproximación a otro modo de organización social.

la relación con docentes concebidos como compañeros también, que se establecen lazos de confianza que estimulan a quienes vienen de experiencias que frustrarían cualquier posibilidad de aprender.

La subjetividad está relacionada con los procesos de construcción de sentido, de pertenencia e identificación colectiva (Torres Carrillo A., 2008), y en las instancias de la escuela a través de las clases pero también de la convivencia, se refuerza y revitaliza el sentimiento de pertenencia e identificación al colectivo que es el Movimiento. La escuela refuerza esta construcción dada por el hecho de pertenecer al Movimiento. La identidad colectiva se genera en la reconstrucción de narrativas y valores que van elaborando los actores en la pertenencia. Las identidades se van rehaciendo y negociando permanentemente y en contraposición a aquellos contra los cuales se lucha (capítulo 5).

Los coordinadores de la escuela valoran la participación de los jóvenes en diferentes instancias y ámbitos de responsabilidad, que van actuando y propiciando potencialidad:

*“Es muy grosso, porque son jóvenes, en algunos casos de Fucao, de 3 fronteras, como que están respondiendo a la responsabilidad que les toca ¿no? de conducción de los procesos de la central. Muchos participan en los secretariados, algunos casos de compañeros que nunca abrían la boca, que estaban pero nunca opinaban, pero entonces lograr que digan, que opinen... hay algunos casos muy valiosos ¿no?, y bueno y después compañeros de centrales más arraigadas digamos, que esos se van... como que renuevan un poco los esfuerzos, ponele, una central donde ya estuvieron los viejos mucho tiempo, está bueno que los jóvenes vayan asumiendo.., nosotros vemos desde ahí sobre todo, desde la participación, y en lo productivo los cambios son más lentos, hace falta recursos, en la mayoría de los casos, pero bueno, si, algunas discusiones se van instalando, como el tema del poste en el norte, o la búsqueda de alternativas de invierno para las pasturas y todo esto. ....  
. En los procesos productivos va a tardar mucho más en verse y después en la organización se nota mucho, en la dinámica de participación, y todo eso. A nosotros nos importa eso; si no hay participación, la organización difícilmente pueda incorporar algo o encarar algún de*

*tipo de proceso más productivo, comunitario...”* (Entrevista a coordinador de matemática)

La potencialidad de la subjetividad es contundente en la escuela y el Movimiento.

### **7.2.3. La dialéctica sujeto-colectivo**

Si traemos la conjunción sujeto-colectivo de la que hablamos en el párrafo 7.2. y que viene cruzando los párrafos anteriores, y ponemos atención en la potencialidad que acabamos de desarrollar, podemos ver que el Movimiento parece estar otorgándoles nuevos sentidos a las vidas de los jóvenes. No sólo han hecho procesos de cambio y crecimiento, no sólo encontraron un ámbito colectivo de pertenencia e identificación sino que además, dos cuestiones parecen darle eje y direccionalidad a esos sentidos: por un lado se reconocen como sujetos de derecho que cuentan como parte de ese derecho con el de la tierra en la que viven y en la que trabajan, derecho que pueden ahora defender y hacerlo con otros; por otro lado, como sujetos campesinos reconocen una cultura, una identidad que portan y reelaboran en el seno del Movimiento y de las organizaciones de mayor grado al que el Movimiento pertenece: así, la defensa del monte, la concepción de salud, el valor de las semillas nativas, la conservación y recuperación de las características colectivas de la vida comunitaria, la defensa de la soberanía alimentaria, la consideración del territorio y la reforma agraria en sentido integral, cultural, son parte de los lineamientos del proyecto que hacen propio pero que también construyen.

Como planteábamos cuando desarrollamos la conjunción sujeto-colectivo, lo subjetivo y lo colectivo se requieren mutuamente. La capacidad de reconocer opciones de construcción y la voluntad de construir del sujeto se dan en el colectivo, en la pertenencia, en la identificación con un Movimiento que potencia al sujeto a través de la posibilidad de participar en proyectos que se tornan proyecto de vida. Son proyectos entonces también personales, subjetivos, aunque cobran posibilidad y sentido en el colectivo. Y es precisamente en el proyecto, en la habilitación para incidir, actuar, agenciar que el proyecto abre, en donde se integra el ser humano como tal (Castoriadis, 1990).

Para Zemelman “*El esfuerzo por abordar los problema de la realidad desde el compromiso del sujeto con sus valores y las posibilidades y limitaciones de su contexto, supone privilegiar los espacios de realidad según como estos son acotados por los proyectos que asumen los individuos o de los que son parte. Y hacerlo significa pensar en términos de la construcción de sentido, para enfrentar los acontecimientos tal como son incubados en su contexto... de manera de potenciar a lo históricamente dado*” (Zemelman, 1992: 10). Es decir que es a través de este involucramiento en proyectos como el hombre hace la historia colectivamente.

Volviendo a Castoriadis (1990), él ubica como objeto, tanto de la pedagogía como de la política (la política y lo político) a la autonomía. La pedagogía y la política son praxis que se requieren mutuamente; en la medida en que la autonomía, es objeto de ambas, tienen que potenciar y posibilitarse mutuamente esa dirección. En este sentido proyecto individual y colectivo y autonomía individual y colectiva parecen hacer cierta sinergia en la construcción de un proyecto colectivo prefigurativo que explicita las contradicciones y contra quién es la lucha, tornando a la formación de los sujetos formación y praxis política, y que potencia la autonomía de los sujetos individuales.

*“A mí me ha servido mucho lo que es como poder agarrar hoy una computadora, después todo lo que venimos aprendiendo no solamente tiene que ver con lo que es computadora, todo viene de nuestras comunidades, todo lo que venimos aprendiendo, y digamos eso me ha fortalecido tanto para mí como para todos los compañeros y poder aportar a la comunidad todo lo que vamos aprendiendo, no solamente de los compañeros de Quimilí sino de distintos, que traen un saber distinto, digamos, todo eso uno va y lo vuelca digamos en la comunidad, que es muy útil para poder seguir logrando algo más de lo que buscamos.”* (Egresado de la Escuela de Agroecología, entrevista de 2012)

*“Me cambió porque antes, digamos, nunca me paraba, digamos en lo que es producir para mí mismo, andaba de un lado para otro, trabajaba en un lado y ya me iba para otro lado, así andaba, nunca tenía un paradero fijo en mi casa de pararme y producir para mí. Para mí digamos lo que ha sido pasar por la Escuela de Agroecología ha sido mejorar de lo que yo he venido siendo antes de conocer la*

*organización, de cómo pararme, plantarme frente al capitalismo sería ¿no?, de poder expresar mis palabras, poder reconocermé digamos como campesino, porque hay muchos que a veces son campesinos y capaz que le avergüenza decir soy campesino, digamos.”* (Egresado de la Escuela de Agroecología)

Se establece así un juego necesario para hablar de sujetos, que entrelaza al individuo con su pertenencia colectiva, otorgando identidad pero reconociéndolo como sujeto individuo y potenciándolo como tal, como protagonista, actor, capaz de aprender, opinar, decir, transmitir y de ampliar y profundizar el espectro de tareas que implicaba la vida campesina antes de este paso. Se trata de lo que para Quintar es una de las características esenciales de una pedagogía crítica: el reconocimiento de los procesos subjetivos en la construcción de procesos colectivos. (Quintar, 2002).

A través del paso por la Escuela de Agroecología se concreta entonces esa sinergia en proyectos que son al mismo tiempo individuales y colectivos y que articulan varios de los principios, fundamentos y líneas del Movimiento:

- la lucha política, “anticapitalista”, por la defensa de la tierra y el territorio,
- la valorización de la historia y de la cultura campesina - indígena,
- los conocimientos ancestrales, y los saberes de los campesinos sobre todo los vinculados al cuidado de la tierra y el planeta.
- las posiciones políticas pero también a las explicaciones técnicas de la soberanía alimentaria, la reforma agraria en sentido integral
- las explicaciones técnicas, científicas y disciplinares que fundamentan todas estas posiciones
- el trabajo y la acción que garantiza estos postulados en términos productivos
- la acción que se concreta en espacios de militancia y participación y espacios de lucha y resistencia concreta
- la convicción y el conocimiento sobre el derecho a la tierra

La escuela parece potenciar particularmente estos procesos individuales según lo muestran las trayectorias de sus egresados, que hoy son coordinadores y tutores de la escuela o de los jóvenes estudiantes actuales en las comunidades de origen. Los

egresados de la escuela desarrollan estas tareas y asumen además funciones de responsabilidad en otras instancias del Movimiento que hablan de su posibilidad como militantes y como intelectuales. De esto dan cuenta los siguientes testimonios de egresados, a los que hemos entrevistado en su momento como estudiantes y hoy forman parte del área de formación del MOCASE-VC o de otras estructuras de responsabilidad en la organización.

*“Vinimos (a este encuentro) porque nosotros estamos en el área de formación y el área de formación cuando hay algún encuentro así de formación, nosotros lo que hacemos es ayudar a coordinar, a coso, preparar la logística diríamos y preparar el encuentro y todas esas cosas. Nosotros vinimos a eso. Nosotros vinimos más antes que había un encuentro de salud, y también un poco a hacer lo que es la cocina, también un aporte para los compañeros que se están formando. Intervinimos en paneles también y en los paneles son cosas que han venido desde la Escuela de Agroecología, son aprendizajes de ahí también. Muchas de las cosas que hicimos en los paneles son cosas que escuchamos en agroecología y que aprendimos y que van transmitiendo lo que ya estaban de antes”.* (Egresado de la Escuela de Agroecología)

*“Algunos egresados no están en la escuela pero si están como son el MOCASE, mantenidos por bases, por centrales, así que también algunos que han optado por trabajar en la comunidad. Por trabajar en la comunidad, porque en la central para coordinar algunas reuniones, y también están por área digamos; hay otros que tienen ponele, el área de producción, en las centrales hay que hacer mucho en la producción que son las fábricas de dulce y eso que tiene que andar uno que siga estando, así que están con eso, muchos compañeros están así”.* (Egresado de la Escuela de Agroecología)

Nuevamente, en estas trayectorias individuales confluyen el proyecto personal y el colectivo, nuevamente se ve aquí como se fortalecen mutuamente la potencialidad de las trayectorias individuales y el crecimiento del colectivo con el aporte de sus militantes.

### **7.3. Movimiento, comunidad y clase social**

En la dialéctica entre el sujeto individual y el sujeto colectivo parece necesario ubicar dos ideas:

- La primera se refiere a lo colectivo como rescate de lo comunitario, basado en una práctica, una costumbre, un ejercicio, conocidos experiencialmente, como parte de algunas prácticas productivas comunes en la región y como parte de los saberes latentes.
- La segunda idea que queremos ubicar en esta dialéctica entre lo individual y lo colectivo, que constituye el núcleo de este párrafo, se refiere a que lo colectivo nos remite a un comportamiento clasista.

### **7.3.1. Rescate de lo comunitario**

Esta recuperación es parte del rescate identitario. Lo colectivo hace a la formación comunitaria como parte de la formación política en tanto que desplaza el interés individualista a intereses colectivos y solidarios. La tensión entre los intereses individuales y los colectivos nos permite mirar la dimensión identitaria como dimensión de identificación y pertenencia de los sujetos a un colectivo. La identidad también se vincula con el papel del conflicto, en la escuela y el Movimiento: *“el conflicto real con el adversario y los propósitos de la lucha”* dan identidad, pertenencia a los sujetos, generan lo común. (De la garza, 2010)

Respecto de esto en el blog del MOCASE-VC puede leerse:

*“También marchamos para reclamar sobre el accionar de policía ya que funcionan como custodio de los empresarios y terratenientes que quieren usurpar nuestras tierras a donde viven las comunidades campesinas e indígenas produciendo alimentos sanos”* (<http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>)

La ciudadanía colectiva (Rigal, 2011) se construye entre otros factores, en relación con enemigos comunes. En la construcción de identidad es importante la manera como los sujetos orientan y significan las acciones. La construcción de identidad es imprescindible en los Movimientos para lo colectivo. Y en nuestro caso, a los efectos

del análisis de la construcción de la identidad colectiva basada en “lo comunitario” se asienta, no sólo en la oposición o resistencia al adversario sino también en prácticas y saberes latentes de los campesinos.

La recuperación de identidades colectivas vinculadas a lo campesino-indígena, a lo originario, de la mano inclusive del rescate de la lengua quechua, es un proceso que no puede desvincularse de la formación política.

En primer lugar porque constituye un proceso de restitución de identidad, cultural y de la memoria respecto de la negación de la identidad campesino-indígena y su reemplazo por la de trabajadores rurales y campesinos. La negación y el ocultamiento datan de fines del siglo XIX y comienzos del XX a partir del asesinato de pobladores nativos y de la negación de las culturas originarias que operan desde la instalación en la región de la explotación forestal.

En segundo lugar porque al constituirse como proceso de restitución de la memoria se conocen, ponen sobre la mesa y se hacen parte de la conciencia los procesos históricos y las injusticias que hoy sigue siendo necesario transformar y reparar. Profundizando este sentido de la “reparación” resulta enriquecedora la posición de Quijano (2000b, 2010) cuando plantea que les cabe a los Movimientos indígenas un papel central en la reversión del patrón de poder actual que dio lugar al propio capitalismo, ya que este patrón de poder está centrado en el concepto-idea de raza<sup>114</sup> que es un concepto histórico construido para garantizar las relaciones coloniales de dominación<sup>115</sup>.

En tercer lugar, este proceso de restitución identitaria, tal como ya fue explicitado, tiene para nosotros el valor de constituir un re-encuentro con características culturales y productivas latentes que configuraron y configuran lo comunitario. En este sentido, tienen el doble valor de constituir lo colectivo y de no seguir los parámetros de la lógica del capital. Tal vez estos dos aspectos constituyan las dos caras de una misma moneda. Planteamos en nuestro capítulo sobre la formación para el trabajo (Cap. 6) que las

---

<sup>114</sup> La idea de raza es para Quijano (2000) una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde su invención durante la colonización, permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre conquistadores y conquistados, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social para configurar nuevas relaciones de dominación conquistadores-conquistados y naturalizar esas relaciones coloniales de dominación

<sup>115</sup> Es importante aclarar que esta tesis no profundiza ni hace eje en la problemática indígena ni aborda este tema desde sus aspectos antropológicos sino que es tomada porque es parte de la identidad del movimiento que estamos abordando y lo hacemos desde una mirada sociológica

prácticas de pastoreo colectivas, los saberes ancestrales referidos a la naturaleza y las semillas, los modos de organizar el trabajo y sus objetivos de autosustento y no de acumulación eran características del trabajo comunitario de los pueblos indígenas y hacían parte de la concepción amplia de trabajo de los campesinos de la región. La economía comunitaria maneja la producción, la organización, la circulación, el almacenamiento, la distribución y la tecnología de una manera muy diferente a como se hace en la cultura occidental: permite una relación armoniosa con el medio, promueve la solidaridad, reciprocidad, las necesidades sociales que pueden ser un importante motor para el funcionamiento de la economía en su conjunto precisamente porque lo “comunitario” no puede ser convertido en capital, ni al ser humano en su reproducción, ya que no prioriza la ganancia o instrumentalmente la eficiencia. (Gosalvez Sologuren 2010). Por eso lo comunitario en tanto vínculo y en tanto construcción de otra concepción económica colectiva es también formación política.

### **7.3.2. Rescate de una idea dinámica de clase en su acontecer.**

Para avanzar en este análisis es necesario retomar de nuestro capítulo 3 algunas posiciones que sostenemos respecto del concepto de clase que dista de ser una concepción clásica, estructural, estática, ligado sólo a la posición que se ocupa en la relaciones de producción, para ser una concepción compleja, dinámica, que se vincula con la identidad socio-cultural o los modos de vida de la gente (patrones de consumo, características habitacionales, experiencias cotidianas), ligados a la posición estructural pero sin relación directa o unívoca con ella mediando en la construcción subjetiva y en la participación en la acción colectiva (Thompson, 1989 a).

En general, los Movimientos Sociales de las últimas décadas, no fueron estudiados articulados a las lógicas de clase. Más bien al contrario, fueron “desclasados”, por tratarse de Movimientos de desocupados, pobres o por tener referentes no socioeconómicos tales como el género, los DDHH o el territorio, o por contraponerse a las concepciones de clase. Es decir por tratarse de pobres, desposeídos, dominados (políticamente), oprimidos (institucionalmente). Pero este modo de considerar a la clase tiene por detrás una concepción clásica vinculada a la ubicación de las personas en la estructura de relaciones de producción. En situaciones históricas en las que el concepto

de clase es cuestionado, el trabajo también está cuestionado pero desde una concepción acotada del mismo, reducida al empleo. Por eso se lo cuestiona también en términos empíricos, como parte de las condiciones establecidas por los procesos neoliberales, que dejaron por fuera del empleo a sectores importantes de la población que forma parte de esos Movimientos Sociales. Los intentos de desclasamiento resultan incoherentes si se tiene una visión no clásica de las clases, es decir una visión no sólo vinculada a la posición en la estructura respecto de la división del trabajo o en las relaciones de propiedad, (Vilas, 1998) Estas posiciones reparan sólo en el tema del trabajo y en la posición que se tiene respecto de su división social y no toman en cuenta cómo los actores construyen el proceso social y subjetivo, como los hombres definen la clase al vivir su propia historia (Thompson, 1989a) en el proceso social. Si se busca la evidencia de una categoría teórica, si la teoría precede a la evidencia, la clase, dice Thompson, está en nuestro pensamiento. Si no se mira ese proceso histórico, se corre el riesgo de definir la realidad en función de exigencias conceptuales y no construir pensamiento sobre la realidad que está por delante, se corre el riesgo de no reflejar esa realidad produciendo un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, inventando realidades en el ámbito de la investigación y en el del discurso político. *“Por eso esta (la teoría) requiere ser resignificada, revisada a la luz de las exigencias de las realidades históricas, emergentes, imprevistas”* (Zemelman, 2005: 214)

*“Las clases acaecen en el vivir de hombres y mujeres, en sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro del conjunto de relaciones sociales, con una cultura y unas expectativas heredadas y al modelar estas experiencias en formas culturales.” “La clase se define a sí misma en su efectivo acontecer”* (Thompson, 1989 a: 39)

Por eso nos parece importante considerar en una concepción no clásica de clase, la observación de algunas características del proceso e intentar analizar la información de lo observado a la luz de esa concepción dinámica. Y en este sentido considerar que en los procesos históricos se constituyen las clases en el conflicto.

El artículo “Como parar a las multinacionales” del N° 4 de la Revista Falta menos del MNCI, muestra un momento, álgido, del conflicto que enfrentan los campesinos en ese proceso histórico:

*“Sufrimos el desalojo silencioso, te vas porque te cae el glifosato como a los bichos o porque el dolor es muy fuerte... El asesinato de Cristian está pasando todos los días. Hay muchos compañeros que fueron baleados por las brigadas armadas, golpeados por la policía. Hay compañeros que murieron depresivamente cuando fueron desalojados de sus tierras; otros por accidentes cardiovasculares que previamente viven intensos conflictos por sus tierras; otros mueren por enfermedades; niños que no quieren ir a la escuela porque en el caminos los paran grupos armados y los amenazan... todas son formas sistemáticas de desalojo y muerte.*

*El principal origen de tanta muerte es el modelo del agronegocio, y muchos son los respaldos en los que se acuestan las trasnacionales para avanzar,” (MNCI, Rev. Falta Menos, abril 2012)*

Thompson plantea que el concepto de lucha de clases es previo al de clases: las clases no son primero y después luchan, sino que se conforman a partir de la lucha, surgen de las relaciones y las luchas históricas: la gente se va posicionando en relaciones de producción (aunque no exclusivamente), se siente explotada u oprimida, o al revés, necesita mantener la opresión o explotación y ahí confronta. En el proceso de lucha se descubre como clase con los otros. Es decir que “las clases se definen a sí mismas en su efectivo acontecer” y en ese acontecer van modelando las experiencias en formas culturales. Thompson se resiste a atribuir identidad a una clase y en cambio utiliza la terminología de **conflicto** de clases. De todos modos, si en ese proceso se generan identidades, es imprescindible tener en cuenta que las concebimos, no como construcciones fijas, sino como procesos cambiantes, complejos, contradictorios, interactivos. Van siendo resultado permanentemente de relaciones, representaciones, experiencias, y en ellas el conflicto juega un importante papel. Es decir, la praxis, nuevamente tomando parte del proceso.

Los campesinos, en particular, son parte de los actores que no son estructuralmente o en sentido clásico ni burguesía ni proletariado, pero son parte de las alianzas e identidades alrededor de la lucha política de clases, que nunca es pura (Vilas, 1998) y desde el punto de vista que aquí sostenemos además, se constituyen en todo caso como clase no estructuralmente, sino en el acontecer de los procesos de lucha.

En el MOCASE-VC los campesinos en su defensa de la tierra se van constituyendo y organizando en contra del capital que los expulsa, pero en el conflicto y la lucha mismas. Los términos con los que hablan del enemigo: “los empresarios”, “los capitalistas”, que, como decíamos en el capítulo anterior vienen por sus tierras, pretenden su expulsión y por lo tanto fuerzan su desarraigo, fumigan con agrotóxicos, enferman y hasta los asesinan, los colocan con su cultura frente a ellos constituyéndose como clase, o como parte de una clase. Los campesinos luchan contra el “empresario”, contra “el capitalista”. Las consignas del Movimiento así como el lenguaje instalado en el cotidiano por el Movimiento lo manifiestan con esos términos. Y tal vez no sea tan importante establecer esa identidad porque lo que interesa es que los procesos de conciencia se trabajan a partir del conflicto.

*“Tantos conflictos tiene con los capitalistas. Si, si. Cuando yo había empezado estaba en la secundaria yo y mi familia, mis padres ellos ya estaban organizados”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

La escuela profundiza, fundamenta y consolida esta percepción y este discurso que se desarrollan en el conflicto y en la organización, acerca de los derechos, del enemigo, de la defensa de la tierra y de una forma de vida, de las formas de producir, y de las formas de construir una nueva sociedad, a través de los saberes y experiencias que promueve. Las formas culturales que modelan las experiencias de los campesinos en el Movimiento se consolidan, profundizan, y como vimos en el apartado anterior referido al desarrollo subjetivo, se potencian en la escuela.

El testimonio que sigue que corresponde a una entrevista a un estudiante de la Escuela de Agroecología, da cuenta de algunas de estas formas culturales y operaciones en la formación política que se producen en la escuela y de su relación con la experiencia como campesinos en la organización:

*“Por ahí lo que tiene esta escuela que es un espacio de formación dentro del Movimiento donde te enseña a vivir, te enseña la realidad que está pasando en el mundo social, porque creo que las escuelas estatales siempre se centran en una información donde te enseñan que estudiar y que leer un campo o unas hectáreas para que vos solo produzcas. Creo que a veces las universidades te llevan en cierto modo a una mente más capitalista dentro de lo que es las escuelas y las universidades que hay.*

*En cambio la de agroecología es como un espacio de formación de campesinos donde viven la realidad de la defensa de la tierra, es un lugar donde se centra un objetivo que lo lleva el Movimiento que es la soberanía alimentaria, tratando de resistir todo lo que sea la semilla transgénica, todas las contaminaciones que tienen los agrotóxicos.”*

(Estudiante de la Escuela de Agroecología)

El testimonio pone en evidencia, en primer lugar, la ubicación de la escuela como parte de un Movimiento que le da orientación y la precede en términos políticos y experienciales, y en segundo lugar, el papel de la escuela como espacio de análisis crítico de la realidad. Deja entrever contra quién se lucha (el estar a favor del capitalismo), quién es el enemigo (a favor del cual estarían formando las universidades y escuelas estatales), y también explicita con toda claridad por qué se pelea, cuáles son los principios de la vida campesina que sostiene la organización: el derecho a la tierra y su defensa, la soberanía alimentaria, la agroecología (en lugar de la semilla transgénica y la contaminación).

Algunas materias como Agroecología o Biodiversidad sostienen de manera permanente el posicionamiento contra un modelo económico: el modelo sojero o del agronegocio. Esto también constituye una posición de clase porque refiere a la pertenencia de la tierra, a su cuidado y al derecho de los campesinos de vivir en su territorio de acuerdo a sus formas y parámetros culturales y plantea contra quien es la lucha por la agroecología y la defensa de la biodiversidad. Otras como Bosques trabajan la historia del monte en relación al desarrollo industrial y van viendo también como la industria destruyó el monte: *“quedó la tierra desnuda y nosotros quedamos los mismos, se perdió la lluvia”* dicen los alumnos en la clase.

Otros testimonios se refieren a los aprendizajes hechos en la escuela sobre la base de la experiencia de lucha en la organización: la defensa del territorio, las leyes.

*“Y después también lo que logramos dentro del Movimiento: saber nuestros derechos, saber lo que corresponde a cada uno y luchar por los derechos de cada uno.”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología)

El testimonio que sigue parece constituir la evidencia de la modelación de experiencias en formas culturales que expresan el conflicto de clase y la constitución de clase

entonces, a partir de la conjunción de experiencias vividas en la lucha y la organización y en la escuela:

*“Y esto me gusta mucho porque nosotros como campesinos siempre estamos atornillados por los grandes empresarios y esta escuela es una buena alternativa para poder defendernos, como pararnos frente a un capitalista. Te cuentan una historia inventada por ellos y no es la real. Por eso a veces uno se echa atrás con un conflicto”* (Estudiante de la Escuela de Agroecología).

Como planteamos en el capítulo 5 el propio origen de la Escuela de Agroecología, su razón de existencia se vincula a la necesidad de formación política ante la necesidad que plantea la confrontación con el modelo agroexportador y sojero en crecimiento, que es también de clase.

Resulta central en este proceso que intenta mirar la conformación clasista de este Movimiento, a través del conflicto y de la lucha que establecen con el capital para defender el derecho a ser campesinos y a vivir en condiciones de dignidad no perder de vista dos características:

- La primera es que la construcción de identidades de clase se establecen en este proceso como identidades de clase popular. Lo único permanente en el sujeto popular es la opresión y la dominación en el marco de la pobreza. Sin embargo, lo popular articula lo económico en términos de explotación económica, desempleo, inestabilidad, ingresos bajos, pobreza, lo político en términos de opresión política y lo cultural en términos de confrontación con los poderosos y las instituciones que objetivan su poder. Por eso la identidad de clase popular incluye grupos movilizados en torno a la democratización, las libertades y los derechos de ciudadanía. Implica algún tipo de oposición al poder establecido y las instituciones que articulan la opresión y la dominación. (Vilas, 1998)

Con el concepto de clases populares se amplía el referente de clase y se engloba a todos los explotados y oprimidos en las relaciones de poder político – económico - de género - étnico, institucionalizados en el Estado. Por eso, se puede decir con Vilas (1998) que las clases no han dejado de existir en las condiciones de producción actuales sino que en todo caso lo estructural (si seguimos pensándolas en relación con la ubicación en las relaciones de producción) ahora se subsume en la multiformidad de lo popular.

Los Movimientos Sociales de convocatoria popular son una forma de expresión de esas relaciones complejas, que reconfiguran lo popular, que activan lo popular y que además lo hacen reestableciendo la producción, el trabajo y construyendo como en el caso del MOCASE-VC relaciones de producción con características colectivas, cooperativas, horizontales alejadas de la relación capital-trabajo.

- La segunda es que la construcción de esas identidades como clases populares dinámicas se conforma en virtud de su dimensión política y cultural, también en relación con el Estado: la construcción de identidades enfatiza una oposición a la opresión y explotación de la que el Estado es expresión porque contribuye a reproducir una dominación que es también de clase, además de ser étnica y de género (Vilas, 1998)

Necesitamos enfatizar este último aspecto porque aún cuando el campesinado se identifique como clase popular en el conflicto y que el conflicto en el MOCASE-VC en particular comporte represión, desalojos, muerte, este Movimiento juega un papel central en la lucha contrahegemónica que se establece en la sociedad. Las formas culturales que se modelan y que constituyen las que hemos venido trabajando a lo largo de esta tesis: los principios políticos del Movimiento, los contenidos de la escuela, la cotidianeidad y sus relaciones sociales, pasan a formar parte de la cultura popular y a ser parte de esa lucha. El MOCASE-VC y la Escuela de Agroecología en su proceso, tienen un papel en esta batalla por la contrahegemonía<sup>116</sup> en la lucha continua, irregular, desigual contra la cultura dominante, que es al mismo tiempo una disputa cultural hacia adentro del campesinado mismo y hacia el afuera, la opinión pública, los sectores del Estado a los que pueden acceder con sus posicionamientos, etc. Desde estas dimensiones culturales y desde la resistencia, la organización y la producción disputan con el capitalismo y el modelo de los agronegocios que este impone.

---

<sup>116</sup> Desde las mismas líneas argumentales que venimos desarrollando, tomamos a Gramsci, para quien las relaciones de dominación entre clases y fragmentos de clase se definen por relaciones de “hegemonía”, porque una clase o fragmento de clase nunca logra dominar por sí sola al resto de la sociedad. Gramsci la usa para significar algo que incluye, pero trasciende, el enfoque clasista clásico, para proponer el concepto de bloque histórico: una alianza entre clases sociales derivadas del proceso productivo (burguesía, pequeña burguesía, proletariado) y otras fuerzas sociales que no nacen necesariamente del proceso productivo (organizaciones locales, regionales y étnicas) y que tienen ascendente popular. La hegemonía es siempre un proceso, un complejo de experiencias, relaciones y actividades cambiantes, continuamente renovadas, defendidas, resistidas, limitadas” (Williams, 1980). Por ello resulta fundamental el papel de la batalla cultural para crear una contrahegemonía.

#### **7.4. La formación política vinculada al trabajo en el MOCASE-VC: sujeto, colectivo, clase, Estado.**

Para sintetizar algunas de las ideas de este capítulo, queremos hacer énfasis en que la direccionalidad de la Escuela de Agroecología está dada por el Movimiento como organización política que pone en funcionamiento una escuela, precisamente para formar a sus militantes en sus principios y orientaciones.

Esta escuela, por otro lado, reemplaza al Estado en el cumplimiento del derecho a la educación de la juventud campesina de Santiago del Estero, que no constituyó una problemática social para el Estado Nacional primero y provincial a partir de la transferencia de escuelas.

Por último, se trata de una institución a la que podemos analizar como de formación para el trabajo, en tanto se ocupa de la formación de trabajadores campesinos en una lógica de trabajo y producción que tiene características técnico-productivas, vinculadas a la defensa de la tierra, a la soberanía alimentaria y a la reforma agraria integral. Pero estas características técnico productivas responden a posicionamientos políticos: las formas de producir de la soberanía alimentaria son formas de producción que optan por la supervivencia del planeta, por el derecho a la vida y sobre todo por la certeza y la conciencia de que eso sólo es posible en determinadas condiciones de consumo y producción que van en contra de los intereses de una clase y que es imprescindible para ello enfrentarse con esa clase, la misma que para sus fines los expulsa de los territorios y destruye el hábitat.

En este sentido la formación de trabajadores es formación política. En este sentido y en varios más:

La formación es política porque analiza las condiciones de vida y busca transformarlas en términos prácticos.

La formación es política porque refuerza las praxis políticas del Movimiento desde el punto de vista teórico y desde nuevas praxis específicas, “pedagógicas”, colectivas, desde la educación popular, generando vínculos que rompen el poder de la pedagogía moderna.

La formación es política porque potencia trayectorias de sujetos políticos, intelectuales y prácticos, que se desarrollan como tales con procesos de crecimiento impensados en lo individual, potenciando a su vez el crecimiento del Movimiento

En este sentido, la formación es política porque permite a los sujetos proyectarse, y hacerlo en el marco de un colectivo que lo estimula y lo posibilita.

La formación es política porque se desarrolla a contramano de la lógica capitalista y promueve relaciones de producción cooperativas

La formación es política porque pone en conocimiento el derecho de manera de situar a los sujetos y al colectivo en posición de pelear por su cumplimiento.

La formación es política porque promueve la identidad colectiva como clase popular en contra de un modelo también clasista.

La formación es política porque construye contrahegemonía cultural.

Pero no podría haber una verdadera formación política, formadora de verdad de sujetos políticos, si no existiera el trabajo productivo real como sostén de la politicidad. Si no hubiera trabajo concreto, producción real, la formación sería discursiva y carecería del sostén que la da la praxis del trabajo. Tal como fue comprendido el “trabajo” en esta tesis, nos referimos al él como actividad transformadora del mundo, en el que los sujetos construyen el mundo, la historia, el futuro, es decir que traemos una concepción amplia de trabajo. La producción en sentido amplio que se desarrolla en el MOCASE-VC es producción campesina, alejada de la lógica de la acumulación y producción colectiva. Este tipo de producción tiene un papel en la formación de sujetos políticos porque en ella se establecen vínculos de solidaridad para transformar algo cuando se enmarca en un Movimiento con objetivos de transformación.

## **8. CONSIDERACIONES FINALES**

La tesis presentada ha intentado mostrar los resultados de la investigación realizada sobre la formación para el trabajo en un Movimiento Social particular: el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía campesina (MOCASE-VC), a través de su Escuela de Agroecología. Nuestra intención fue indagar en ella, cómo se desarrollaba la formación para lógicas de trabajo con sentidos y orientaciones no capitalistas, en el marco de una sociedad que si lo es, para examinar si encontrábamos allí potencialidad alternativa.

La tesis se posicionó en el punto en que convergen una lógica política y una lógica productiva, miradas desde la pedagogía.

Nos ocupamos de las características que asume la formación para el trabajo en vinculación con relaciones de trabajo sin compra venta de fuerza de trabajo, con reparto diferente del excedente, con pautas disciplinarias y de responsabilidad autónomas, con propiedad compartida sobre los medios de producción, con decisiones compartidas y colectivas. Nos preguntamos si esas características se materializan en las relaciones pedagógicas que se establecen, en el tratamiento y construcción de saberes y conocimientos, en la recuperación de saberes previos, a la construcción de los nuevos. Nos importó particularmente la relación que tienen los espacios formativos con los procesos de trabajo, con la configuración de identidades y la construcción de subjetividades, con el papel político de la formación de sujetos individuales y colectivos y finalmente el potencial “alternativo” de estas propuestas.

En este último capítulo pretendemos sintetizar los principales aportes desarrollados a lo largo de la tesis.

### **8.1. El abordaje**

Para evitar las mistificaciones optamos por un tipo de abordaje que es parte de los aportes de esta tesis. Se trata de un abordaje epistémico-categorial que indaga desde categorías que van construyéndose en términos teóricos a partir de la empiria. De esta manera buscamos salvar la posibilidad de su lectura desde marcos teóricos e ideológicos

que fueren interpretaciones preconcebidas intentando encontrar en la realidad la adaptación a los análisis de categorías previas, desconociendo los procesos sociales reales. La mirada epistémica busca dar cuenta de lo real en su dinámica, en su movimiento, en su historicidad no acabada, en su devenir acaeciendo, teniendo en cuenta a los sujetos que construyen esa realidad, sujetos que las ciencias sociales desconocieron históricamente.

Desde la lógica del *pensamiento epistémico* cuya centralidad es la pregunta, no el predicado, ni la atribución de propiedades (Zemelman, 2005), buscamos construir una relación de conocimiento que desafíe la inercia de manejarse con estructuras parametrales a priori. Tratamos de problematizar la propia relación de conocimiento así como la realidad. Las relaciones de conocimiento entonces apelaron a experiencias valóricas, afectivas, ideológicas, porque amplían la noción de realidad, dando lugar a los sujetos y a la subjetividad. A los otros reales y al sujeto que conoce. Los conceptos no se desechan, pero se requiere un uso crítico sobre la teoría que impida que esta, desde sus parámetros y fragmentaciones, desde sus pretendidas distancias y apetencias distorsionadas de objetividad, le ponga límite a la mirada.

En este sentido es que el pensamiento epistémico nos permitió fundamentar una práctica que implicaba subjetividad, biografía, valores y afectividad como investigadores y nos indicó preguntarnos y preguntar permanentemente. El interés por el problema fue producto de una trayectoria subjetiva, de múltiples preocupaciones que hicieron síntesis en el proyecto, desde una colocación (modo de ubicarse del sujeto ante el momento histórico en una articulación dinámica que dista de ser puramente intelectual) o posicionamiento, ante los procesos colectivos y la emergencia de sujetos colectivos organizados.

Esta perspectiva, además, para ser fecunda buscó mirar a los sujetos que forman parte del problema a investigar; en este caso, los sujetos que dan vida al Movimiento, que ponen en movimiento a la realidad social, que desarrollan esos procesos y que a su vez son su producto. Son los sujetos los que cotidianamente generan el movimiento o mueven la historia. Esta enunciación es uno de los puntos de inflexión más importantes que se podujeron durante el proceso de investigación, y que entre otros motivos, se vincula con formas de inserción-intervención en los ámbitos de investigación.

Lo gnoseológico, la colocación, el posicionamiento, no son otra cosa en esta investigación, que práctica de la voluntad para actuar, vinculada a las apetencias de conocimiento, de intervención y construcción en la realidad, modo de “instalarse en la historia”. Y para eso es que tiene que existir la ciencia social en el marco de instituciones universitarias que intenten generar conocimiento social crítico y autónomo. Reconocemos en la investigación una búsqueda de potenciación, de posibilidad de intervención, que es posibilidad política, en el proceso mismo de construcción de conocimiento. Por ello nos situamos actuando en el Movimiento para investigar e intervenir, como modo de colocarnos en la historicidad, y con el que además buscamos posibilidad, potenciación.

El abordaje epistémico entonces resulta un recaudo epistémico y metodológico frente a la posibilidad de lecturas idealizadas: y “subjetivas”. Desde la lógica categorial se hace uso de la pregunta permanente para interrogar la realidad, cuestionar por el sentido y no quedar apresado en lo obvio. Aún así, a veces sucede que la realidad de la potencia hecha acto en los proyectos de vida, en los procesos de crecimiento subjetivos responde a las preguntas taxativamente y parece reforzar la idealización. Sin embargo, hay por detrás una construcción científica que para ser objetiva requiere ser subjetiva y comprometida.

## **8.2. Los Movimientos Sociales y el MOCASE-VC**

Esta tesis discute el carácter rupturista respecto de los Movimientos Sociales que plantea la Escuela de los Nuevos Movimientos Sociales (ENMS) surgida en Europa a partir de los años sesenta (Touraine, 1987, Melucci, 1999). La misma ubica a los Movimientos Sociales de la etapa como parte de la sociedad “pos-industrial” caracterizada por la caducidad de los antagonismos de clase y los opone entonces a los viejos Movimientos clasistas, posición que asumen también algunos autores en Latinoamérica.

A partir de un análisis de continuidades y rupturas que encontramos en la historia de los aspectos que nos interesan del MOCASE-VC en torno a tres ejes: la identidad campesino-indígena, los modelos productivos-extractivos y las luchas campesinas por la tierra, caracterizamos al MOCASE-VC como Movimiento popular,

con características novedosas pero también con un fuerte arraigo en continuidades históricas que los ubica como parte de las clases subalternas y populares, y sostenemos su carácter clasista, en tanto la clase no es para nosotros un concepto de carácter estructural sino una construcción que acaece en el vivir de los sujetos sociales (Thompson, 1989<sup>a</sup>).

En la tensión entre lo viejo y lo nuevo, entre pasado y presente, a través de prácticas de lucha por la tierra y contra el modelo de los agronegocios, de las formas de funcionamiento organizativo y la construcción del propio Movimiento, de sus relaciones y los vínculos cotidianos y las formas de producir y consumir, configuran en la cotidianeidad la sociedad a la que aspiran. Las formas de decidir, de vincularse solidariamente, de trabajar, producir, intercambiar y consumir en un sentido diferente al del orden capitalista vigente hablan de una organización que da una batalla política y cultural en tanto materializa una aproximación al modo de organización social que desean como objetivo. La vida cotidiana se esculpe desde otro modelo social y político. Esto es precisamente lo que los constituye como Movimiento y como sujetos sociales particulares. Llamamos a esta “anticipación” con Ouviaña (2011) pre-figuración porque se va configurando como posibilidad, como acto y como actitud ética.

El conflicto directo, que gana virulencia en los últimos años frente al avance del modelo sojero, la defensa solidaria de la tierra, condensa una posición campesina clasista experiencialmente. Al requerir convicción acerca de los derechos de posesión de la tierra, conocimiento profundo del monte, experiencia de resistencia previa, y al defender y proyectar modos de vida, resignifica y reconstruye las nociones de vida campesina y comunidad, y amplía y profundiza la noción de tierra en la noción de territorio. El Movimiento resignifica el territorio como espacio geográfico en el que las familias usan comunitariamente el monte y como espacio simbólico en el que se respeta a la tierra y se vive con valores propios. De este modo se va construyendo este nuevo horizonte de sentido que integra en la vida misma, en la cotidianeidad, en la experiencia, el cuestionamiento y la resistencia no sólo al patrón de poder colonial sino al poder encarnado en la clase (el empresario), la recuperación de las prácticas, las ideas, los sentimientos y sentidos cercenados por el poder colonial y mercantil y se construyen cotidianamente nuevos vínculos y formas de relacionamiento.

### **8. 3. La educación en el MOCASE-VC y la Escuela de Agroecología**

El desarrollo de las concepciones pedagógicas del Movimiento y de las experiencias educativas que las nutren, también son consideradas como parte de la línea de continuidades y rupturas que une al movimiento con una tradición de educación popular y de lucha por el derecho a la educación, así como a miradas alternativas de las propuestas educativas actuales que se conjugan con la vitalidad de una práctica pedagógica descolonial. Las concepciones educativas del Movimiento se ponen en juego en prácticas de formación y en instancias educativas. Hacemos una distinción entre ambas en función su grado de institucionalización sin desconocer sus solapamientos.

Sostenemos que la concepción de educación y formación del Movimiento se apoya en la **Pedagogía de la liberación**, en la educación popular y en la tradición freireana, tradición que el Movimiento explicita como propia que implica el reconocimiento de la deshumanización de los sujetos para construir la humanización, negada en la injusticia, la opresión y la colonización, Se apoya también en una **comprensión gramsciana** de lo educativo y lo político, porque ven en la cotidianeidad el ámbito de formación de los sujetos políticos del Movimiento y de construcción de cultura (Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico” Dice Gramsci respecto de esta relación entre cotidianeidad y formación, entre pedagogía y política.). Y se apoya, por último en una **perspectiva descolonial** que confronta con la mirada colonizada que desde un patrón de poder domina y coloniza a los sujetos, a los saberes y a su historia. Estas tres perspectivas están articuladas, a nuestro modo de ver, por la primera de ellas, por la pedagogía de la liberación porque es precisamente desde la dialogicidad que propone y del papel que juegan los saberes de los sujetos en esta perspectiva, que se rompe el vínculo de poder moderno-colonial y que se valorizan y problematizan los saberes y la cultura propia, para apropiarse desde allí de nuevos saberes y construir con ellos una nueva cultura, que además es práctica y transformadora. En este proceso descolonizador toman valor formativo la cotidianeidad, los saberes de la resistencia y el conflicto, la participación, la discusión, las relaciones sociales, el trabajo colectivo, que se integran en la conformación permanente de una subjetividad política retomada en las prácticas educativas.

La Escuela de Agroecología del MOCASE-VC que lleva la impronta de esas concepciones, -nacida en un contexto de incumplimiento del derecho a la educación por parte del Estado en un sistema educativo con una marca fundante predominantemente urbana, con exclusión de lo rural y de lo campesino-indígena en términos materiales y simbólicos y la imposición de la cultura europea como universalización naturalizada de un particular-, es una decisión política de este Movimiento ante el apremio que implica el avance del modelo del agronegocio. Se proponen construir una escuela que lleve adelante los postulados político-pedagógicos del MOCASE-VC. Lo hacen dando lugar a lo negado, al otro que constituyen, es decir, poniendo en juego una práctica descolonial, y formando campesinos como trabajadores con derecho a la tierra, a la cultura y a la educación.

El MOCASE-VC rescata a la escuela en un proceso social de apropiación (Rockwell y Ezpeleta, 1983) y reinención de la institución escolar, que implica, la interiorización de la cultura escolar y la valorización de esta institución en la garantía de la distribución de saberes, aunque como promesa. Se le otorga un sentido activo y transformador dentro de la lógica de la transmisión de la herencia cultural. Concebir la construcción de esta escuela como apropiación simbólica de esta institución es apropiarse de ella como institución moderna que combina la valoración del derecho a la educación que expresa la educación pública y su organización, con formas de organización adaptadas a las necesidades de la vida campesina por un lado, y a las necesidades de formación política por otro.

La institución escolar, es centro de intereses contradictorios, pugnas, conflictos simbólicos y materiales, resistencias colectivas, que se traducen en relaciones de fuerza que forman parte de las luchas de poder. En la Escuela de Agroecología la disputa es entonces la del derecho a la educación, y también la que refiere a las decisiones al respecto, en la formación de los jóvenes campesinos, a su planificación y a su regulación. La disputa es entonces también por la transmisión de la herencia que es concebida no sólo como la herencia de la cultura moderna occidental, urbana y funcional al modelo económico vigente sino como articulación entre la herencia cultural ancestral, campesina, los saberes culturales propios, y el acceso a los saberes modernos, pero puestos al servicio de intereses económicos comunitarios y colectivos que permitan la vida en el campo y la subsistencia de la tierra. Es decir, que esta propuesta implica también la apuesta a la lógica del derecho público y la búsqueda de una relación con el

Estado, que garantiza y disputa el cumplimiento del derecho, en una orientación acorde a los intereses del campesinado.

En esta combinación, en la que nuevamente encontramos continuidad y ruptura, se abre lo alternativo de esta propuesta: Una institución escuela, con una estructuración en espacios curriculares o materias, pero con formas de organización adaptadas a las necesidades de la vida campesina por un lado, y a las necesidades de formación política por otro. La Escuela de Agroecología del MOCASE-VC funciona con un régimen de alternancia que permite respetar la cotidianeidad, las formas de trabajo y la cultura campesinas y también resulta coherente con la concepción de educación. La convivencia otorga una intensidad de la experiencia educativa con posibilidad política en sí misma.

#### **8. 4. La Formación para el Trabajo en la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC**

La Escuela de Agroecología forma trabajadores campesinos en los ámbitos curriculares que hemos denominado las materias y en los ámbitos que llamamos cotidianos y que están más organizados o son de carácter más espontáneo. Estos dos planos se analizan minuciosamente en la tesis.

En las materias lo hace a través de los contenidos pero también de la dinámica organizativa, los vínculos pedagógicos y el trabajo productivo real. En los espacios por fuera de las materias juega un papel considerable también la producción concreta, la organización de responsabilidades y el mantenimiento y sostenimiento de las condiciones que garantizan el funcionamiento de la cotidianeidad de la semana presencial de cursada, la convivencia misma y la participación en la toma de decisiones respecto del funcionamiento escolar. Estos dos ámbitos tampoco actúan sólo mancomunada y coherentemente entre sí, sino que lo hacen en virtud de la pertenencia al Movimiento Social que contiene y da sentido a la escuela.

En la Escuela de Agroecología se forman los jóvenes del Movimiento como sujetos campesinos a través de una práctica coherente de la participación, la autonomía, el ejercicio del derecho, la expresión, el aprendizaje, la convivencia y el trabajo productivo

real, al mismo tiempo aprendiendo contenidos en las materias que son fundamento de prácticas productivas, sociales, políticas y culturales.

La escuela forma desde y para una concepción de trabajo y de trabajador campesino que se desprende de las prácticas de trabajo y de las prácticas políticas que traducen y dan cuenta de tres características, que también se interpenetran y yuxtaponen conformando un tipo y una concepción de trabajo:

- Una concepción campesina de trabajo: La producción campesina es colectiva, familiar y de autosustento. Hay en sus prácticas presencia del trabajo comunitario característico de los pueblos indígenas y de algunos de sus conocimientos y saberes ancestrales, tanto referidos a la naturaleza y a la tierra, como a los aspectos organizativos del trabajo. El autosustento y la no acumulación tienen que ver precisamente con modos de trabajar de los pueblos originarios y las comunidades campesinas. Estas formas de producir con características alejadas de la acumulación capitalista, a partir del capitalismo se articulan bajo la lógica del capital (Quijano, 2000, 2010). Aún así, las maneras de producir del MOCASE-VC, portadoras de las formas de producir campesinas, buscan oponerse a esa sumisión a través de la producción agroecológica, de la búsqueda de redes de comercialización y consumo que transformen las reglas de juego y tiendan al comercio justo y al consumo autodeterminado a partir de la soberanía alimentaria. Desde ese punto de vista, aún dentro de los parámetros capitalistas, el trabajo colectivo, sin patrón, autogestivo, autodeterminado, que define su producción sin someterse a reglas de mercado, implica una búsqueda de resistencia y construcción económica prefigurativa también.

- Una concepción colectiva de trabajo: Las experiencias productivas que se desarrollan en el MOCASE.VC desarrollan lo comunitario, lo colectivo, la reciprocidad. Los proyectos productivos comunitarios colectivizan las relaciones de producción, la propiedad, la toma de decisiones. Los proyectos forman parte entonces de otro tipo de economía, que no es sólo campesina, sino que además tiene otros rasgos diferentes a la economía del capital. Por ello se pueden establecer vinculaciones con lo que se concibe como economía social, colectiva, solidaria, autogestiva, popular. En este sentido, se hacen colectivos también los saberes del trabajo porque es necesario compartirlos.

- Una concepción amplia de trabajo: Esta consideración amplia de trabajo, que excede la consideración de la relación salarial, que es aglutinante de los quehaceres del sujeto en la producción de su propia vida y de su entorno, en la que todo lo que se

realiza es concebido y valorado como trabajo, tanto la producción como la lucha y la organización, tiene un importante papel pedagógico. En la medida en que el trabajo se aleja de parámetros capitalistas, dota de sentido a la vida en todas sus esferas (el tiempo libre, el arte, la vida cotidiana) potencia lo social al llevarse a cabo con otros, y si se realiza creativa, responsable, autónoma, participativamente permite una construcción de la sociedad en el sentido deseado y encontrar un sentido a la vida. Este modo de entender y realizar el trabajo es una característica básica de la orientación que tiene la formación de trabajadores campesinos en la Escuela de Agroecología.

Si estas maneras de concebir el trabajo son orientaciones de la escuela, lo son de hecho, porque estas son las maneras de trabajar en el Movimiento. Se trata, del trabajo productivo real, de una praxis. Una orientación amplia de trabajo es formativa si se pone en acto. Ese es el sentido de una praxis, y esta compromete el hacer, el pensar y el sentir. Es desde ahí que el trabajo es principio educativo en el MOCASE-VC y en la Escuela de Agroecología y forma sujetos. De manera que el trabajo productivo real forma desde sus posibilidades e imposibilidades reales. Por ello nos parece que en la Escuela de Agroecología, en lugar de hablar de formación para el trabajo, tenemos que hablar de **formación EN el trabajo**.

La formación que se lleva adelante en la escuela desarrolla y perfila tres dimensiones sinérgicas y coherentes entre sí que se separan sólo a los fines del análisis ya que forman parte de un sujeto trabajador campesino en el que están integradas

La formación técnico-productiva agroecológica recuperando los saberes y experiencias de los jóvenes campesinos, problematizando aquellos que responden a formas de producción que van contra esta postura de cuidado de la tierra y profundizando los que están en su línea.

La formación política en la medida que los saberes de la agroecología, (así como los de la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral) son saberes posicionados que requieren para ser apropiados y comprendidos, la lectura crítica del contexto político económico. Los jóvenes estudiantes de la escuela viven el contexto de concentración del modelo del agronegocio y sus consecuencias. En la escuela se consolidan posiciones, se desarrollan, comprenden y aprenden saberes que analizan lo político concebido en su dimensión más amplia. Por otra parte se desarrolla con especial énfasis la perspectiva del derecho a la tierra.

La formación identitaria ya que la pertenencia y la identificación son parte de los objetivos que la escuela se propone. La convivencia tiene un importante papel al respecto. El encuentro con los jóvenes con quienes se comparten problemas, formas de pensar, cultura y luchas resulta potente en este sentido. Pero la identidad está fuertemente construida alrededor del reconocimiento como trabajadores campesinos. La identidad no se da en abstracto (De la Garza Toledo, 2005) sino más bien con respecto a determinado problema, espacio de relaciones sociales o enemigo, un mismo individuo puede compartir identidades. En virtud de las características de la economía campesina no parece fácil separar el trabajo del resto de la vida y de la reproducción familiar y en el caso del Movimiento trabajo y organización política también se solapan. Por lo tanto, las interacciones y experiencias de los otros mundos de la vida que influyen en la constitución de identidades, las presiones estructurales, las significaciones culturales, coinciden, coadyuvan y se potencian en el Movimiento y en particular en el caso de los jóvenes, en la escuela. Los procesos identitarios y de pertenencia e identificación, son fuertes en el Movimiento y la escuela contribuye en gran medida con el desarrollo de las identidades de los jóvenes campesinos como campesinos militantes del Movimiento, como sujetos laborales ampliados

La formación como trabajadores campesinos toca los aspectos de lo que significa el trabajo colectivo, el trabajo autogestivo, el trabajo sin patrón, desde una lógica de relaciones de trabajo que no es la del capital-trabajo, a pesar de lo cual resulta clara la confrontación de clase.

Los jóvenes entonces parecen ir enriqueciendo sus procesos de identidad como trabajadores campesinos miembros de un colectivo que les permite ampliar los sentidos de ser trabajadores campesinos, constituyéndose como sujetos que construyen una sociedad que a su vez buscan transformar, por el hecho de ser parte de un Movimiento político y al mismo tiempo de ser parte de una escuela que los forma En el trabajo y En la política.

### **8.5. La Formación política**

Si se retoma la idea de que es la política la que direcciona y orienta la producción y la formación para la producción, que en este caso es formación EN el trabajo y EN la política, la formación política, requiere mayor atención.

Planteamos una tensión y complementariedad entre lo que denominamos lo político (espacios de desborde de la política institucionalizada en el Estado,) y la política (institucionalizada en el Estado), para analizar en la escuela la formación desde estas dos perspectivas. Por un lado, una perspectiva centrada en la política que hace eje en el derecho poniendo énfasis en primer lugar en el ejercicio del mismo en tanto se materializa y concreta el derecho a la educación y en segundo lugar, trabaja en el conocimiento del derecho para defenderlo. Desde este lugar es una perspectiva de lucha. Pero además es una perspectiva que busca que algunos derechos existentes se cumplan y no sean avasallados, que reconoce el contexto, lo analiza críticamente y produce en ese sentido formación crítica. En la escuela se profundiza la perspectiva crítica porque se trabajan y analizan cuales son los factores que hacen que los derechos de los campesinos no se cumplan. Por lo que el eje en el derecho está lejos de construir una mirada legitimadora. La formación política de la escuela en relación a lo que estamos denominando la política, se centra en la perspectiva de los derechos, en la formación de trabajadores campesinos capaces de saber cuáles son sus derechos, de defenderlos y pelear por ellos, y de construir el espacio de derechos cuando el Estado se ausenta, sin perder de vista que es al Estado quien debería garantizar esos derechos. Por otro lado, la escuela refuerza y se apoya en los espacios propios en los que el Movimiento desborda lo estable y cuestiona la direccionalidad y la producción y reproducción del orden social hegemónico, factualizando otras alternativas de organización, de acción, de dirección, de vínculo social, constituyendo lo que estamos llamando “lo político”. En la factualización de alternativas-reapropiación de la política en lo político, los sujetos descubren y reafirman que las alternativas que proponen son posibles y no sólo forman parte de un futuro utópico.

En la formación política encontramos la producción de tres tipos de conjunciones que a su vez se vinculan entre sí: Una conjunción sujeto-colectivo, una conjunción presente-futuro y una conjunción sujeto-proyecto. La primera refiere al lugar que toma el sujeto individual y su proceso personal en el desarrollo político del colectivo en el que detectamos decisión voluntaria de la intervención, opción, vinculada entre otras cosas a la potencialidad en el proceso de crecimiento de los sujetos que implica compromiso,

posición, valores, pero que sólo puede suceder en el marco de un colectivo. La segunda se vincula a lo que estamos considerando como “lo político”, plano en el que se desarrolla lo preactivo, lo factual, aquello que demuestra la posibilidad de realización de la utopía en el presente y que no por eso deja de proyectar una sociedad que pueda ser transformada de modo más general. También se relaciona con la potencialidad porque persigue lo que aún no ha sucedido para potenciar lo existente. La tercera, la conjunción sujeto-proyecto, se refiere a la construcción de espacios de posibilidad, a la intervención en la realidad desde un compromiso y voluntad de acción. El sujeto individual construye proyecto en el marco del sujeto colectivo. Y en la Escuela de Agroecología los proyectos tienen un lugar importante. Se trata de proyectos puntuales vinculados a la producción, a la indagación (por ejemplo para hacer un diagnóstico), al aprendizaje metodológico del diseño de proyectos, etc. Por eso la escuela potencia a los sujetos desde estas tres conjunciones. Es decir, la escuela juega un papel central en la formación política a través de la formación de trabajadores campesinos.

La potencialidad que desplegamos a través de esas tres conjunciones se plasma en las trayectorias individuales de los jóvenes campesinos. El mundo de la exclusión de la escuela, del pastoreo y cuidado de los animales en un radio acotado del monte se amplía desde el punto de vista geográfico y desde el punto de vista de la actividad que los lleva a participar de la escuela, de proyectos productivos más amplios, de asambleas y reuniones en las centrales, de vínculos con compañeros de escuela y del Movimiento, del intercambio y la portación de palabra y experiencia con organizaciones del país y de otros países. En el marco del colectivo los sujetos se fueron potenciando en el proceso de construcción de subjetividad (que es siempre un proceso y nunca un estado alcanzado). En este recorte temporal, podemos dar cuenta de espacios de posibilidad actuándose. Además de las diversas tareas del Movimiento en las que asumen responsabilidades y representaciones, de los proyectos productivos autogestivos de los que participan, de los conflictos de resistencia en los que toman parte, varios de los estudiantes de las primeras cohortes de la escuela hoy son tutores de nuevos estudiantes y comienzan a transitar procesos como coordinadores de la escuela. Para pensar en términos históricos la potencialidad de los sujetos, es necesario reconsiderar la relación genético-causal pasado-presente, y considerar más bien al presente como una coyuntura en movimiento que a su vez genera futuro, y entonces ubicarse en la tensión presente-futuro (Zemelman. 2012). La potencialidad de los sujetos que transitan por la escuela es

uno de los datos más contundentes de esta tesis. Este punto nos resulta una de las conclusiones más importantes de esta tesis en la medida en que pretendimos mirar especialmente la perspectiva de los sujetos como parte de los recaudos a tener en cuenta, de manera de evitar la tendencia de las ciencias sociales a su desdibujamiento y ausencia. Esta perspectiva subjetiva a su vez es la que le da contundencia a los resultados de esta tesis.

La Escuela de Agroecología desanuda el nudo que dejaba al sujeto como responsable de la imposibilidad de saber, aunque no llega trastocar la convicción de haber sido sujetos vacíos de saberes, empobrecidos, imposibilitados de acceder al conocimiento, a pesar de la valoración del saber en los procesos de educación popular en los que se involucran y de la recuperación del saber originario en el que también está comprometido el Movimiento.

En la dialéctica entre el sujeto individual y el sujeto colectivo parece necesario ubicar dos ideas: La primera se refiere a lo colectivo como rescate de lo comunitario, basado en una práctica, una costumbre, un ejercicio, conocidos experiencialmente, como parte de algunas prácticas productivas comunes en la región y como parte de los saberes latentes. La segunda idea que queremos ubicar en esta dialéctica entre lo individual y lo colectivo, se refiere a que lo colectivo nos remite a un comportamiento clasista, devenido, de acuerdo a la concepción dinámica y conflictual de clase social que sostenemos y tal como ya se planteó en estas consideraciones finales, del conflicto con el modelo del agronegocio y el capital del campo.

La escuela profundiza, fundamenta y consolida la percepción y el discurso que se desarrollan en el conflicto y en la organización, acerca de los derechos, del enemigo, de la defensa de la tierra y de una forma de vida, de las formas de producir, y de las formas de construir una nueva sociedad, a través de los saberes y experiencias que promueve. Las formas culturales que modelan las experiencias de los campesinos en el Movimiento se consolidan, profundizan, y se potencian en la escuela: los principios políticos del Movimiento, los contenidos de la escuela, la cotidianeidad y sus relaciones sociales, pasan a formar parte de la cultura popular y a ser parte de la lucha contrahegemónica que se establece en la sociedad. El MOCASE-VC y la Escuela de Agroecología en su proceso, tienen un papel en esta batalla por la contrahegemonía en la lucha continua, irregular, desigual contra la cultura dominante, que es al mismo tiempo una disputa cultural hacia adentro del campesinado mismo y hacia el afuera, la

opinión pública, los sectores del Estado a los que pueden acceder con sus posicionamientos. Desde estas dimensiones culturales y desde la resistencia, la organización y la producción disputan con el capitalismo y el modelo de los agronegocios que este impone.

La formación para el trabajo de la Escuela de Agroecología se ocupa de la formación de trabajadores campesinos en una lógica de producción que tiene características técnico-productivas, vinculadas a la defensa de la tierra, a la soberanía alimentaria y a la reforma agraria integral. Pero estas características técnico productivas responden a posicionamientos políticos: las formas de producir de la soberanía alimentaria son formas de producción que optan por la supervivencia del planeta, por el derecho a la vida y sobre todo por la certeza y la conciencia de que eso sólo es posible en determinadas condiciones de consumo y producción que van en contra de una clase y que es imprescindible para ello enfrentarse con esa clase, la misma que para sus fines los expulsa de los territorios y destruye el hábitat.

En este sentido la formación de trabajadores es formación política. En este sentido y en varios más:

La formación es política porque analiza las condiciones de vida y busca transformarlas en términos prácticos.

La formación es política porque refuerza las praxis políticas del Movimiento desde el punto de vista teórico y desde nuevas praxis específicas, “pedagógicas”, colectivas, desde la educación popular, generando vínculos que rompen el poder de la pedagogía moderna.

La formación es política porque potencia trayectorias de sujetos políticos, intelectuales y prácticos, que se desarrollan como tales con procesos de crecimiento impensados en lo individual, potenciando a su vez el crecimiento del Movimiento

En este sentido, la formación es política porque permite a los sujetos proyectarse en el marco de un colectivo que lo estimula y lo posibilita.

La formación es política porque se desarrolla a contramano de la lógica capitalista y promueve relaciones de producción cooperativas

La formación es política porque pone en conocimiento el derecho de manera de poner a los sujetos y al colectivo en posición de pelear por su cumplimiento.

La formación es política porque promueve la identidad colectiva como clase popular en contra de un modelo también clasista.

La formación es política porque construye contrahegemonía cultural.

#### **8.6. Las relaciones entre trabajo, política y pedagogía. Las posibilidades de la educación alternativa**

Dijimos en estas mismas consideraciones finales que el trabajo productivo real orienta el trabajo de la escuela, que en la Escuela de Agroecología hay praxis de trabajo real.

No podría haber una verdadera formación política, formadora de sujetos políticos, si no existiera el trabajo productivo real como sostén de la politicidad. Si no hubiera trabajo concreto, producción real, la formación sería discursiva y carecería del sostén que la da la praxis del trabajo. Tal como fue comprendido el “trabajo” en esta tesis, nos referimos al él como actividad transformadora del mundo, en el que los sujetos construyen el mundo, la historia, el futuro. La producción en sentido amplio también tiene un papel en la formación de sujetos políticos porque es en ella que se establecen los vínculos de solidaridad para transformar algo. No nos referimos a los conocimientos y fundamentaciones teóricas que los trabajadores requieren ni a la exaltación de las virtudes del trabajo sino al hecho mismo de trabajar y la integralidad que tiene como acción y proceso.

Esta tesis sostiene que la Escuela de Agroecología muestra las posibilidades de pensar una educación alternativa en la articulación de educación-trabajo y política. La formación de sujetos políticos en una dirección crítica se corre en la praxis del MOCASE-VC de sus aspectos discursivos para tornarse verdaderamente praxis en la práctica del trabajo productivo real, praxis pedagógica y praxis política. El sustento de lo real, de la escuela como parte de la vida misma y de la realidad, y no en un espacio que la separa dicotómicamente del afuera reformula lo que consideramos alternativo y coloca lo que es al mismo tiempo un desafío y una clave para re-situar la Educación Popular.

Queremos remarcar el papel del trabajo como sostén de esta formación alternativa. Pero es preciso dejar claro que su papel está dado por la direccionalidad política de un

Movimiento Social. Al mismo tiempo queremos indicar que cuando el trabajo se corre de su entidad real, productiva y se convierte sólo en artilugio pedagógico, su potencialidad se desdibuja, tal como se pudo ver en algunas de las Prácticas de Campo de la escuela

### **8.7. Los desafíos planteados**

El papel del trabajo nos advierte acerca del primer desafío que se presenta para la Escuela de Agroecología: Si bien la modalidad de las Prácticas de Campo varió desde el momento en que hicimos el trabajo de campo y ahora están concentradas en un día, asumiendo un lugar de mayor centralidad en la formación, no parece menor el hecho de que se lleven a cabo, en proyectos productivos concretos, que funcionen todo el tiempo mas allá de la escuela o en situaciones ad-hoc, específicas para la escuela, con objetivos sólo pedagógicos. La formación EN el trabajo, es decir, inmersa en el trabajo productivo real, es la característica que sella –junto con la coherencia en las prácticas pedagógicas– la politicidad de la formación, cristalizando de manera práctica lo que hemos llamado saberes social y políticamente productivos.

La formación para el trabajo deja, en lo que nosotros hemos podido observar, un aspecto poco tratado y desarrollado en la escuela: el de la comercialización. La comercialización sospechamos, es uno de los aspectos más complejos (y probablemente débiles) del trabajo en el Movimiento. Suponemos también que la complejidad está dada porque es precisamente el aspecto que vincula con el mercado, con las reglas de juego del capital (con el que insistimos hay una relación de articulación/sumisión). Esta es una de las razones por las que desde la economía social en general, se propone el establecimiento de articulaciones y redes. Creemos que las maneras de producir del MOCASE-VC portadoras de las formas de producir campesinas buscan oponerse a esa sumisión y buscan también establecer búsqueda de redes de comercialización y consumo que transformen las reglas de juego y tiendan al comercio justo y al consumo autodeterminado a partir de la soberanía alimentaria. Sin embargo, en nuestras observaciones y en el análisis de documentos realizados no hemos encontrado referencias a esta problemática. Tal vez sea un nudo de abordaje del trabajo campesino, necesario desde la escuela, para que los proyectos productivos de los que la escuela participa en sus Prácticas de Campo sean exitosos, tengan permanencia en el tiempo o

sean reales. Tal vez también la comercialización tenga que tomar algún lugar, -crítico, propositivo o analítico-, en la formación de los campesinos como trabajadores. Parece ser también un desafío

Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, parecería necesario revisar los modos de evaluación de los aprendizajes para encontrar las formas coherentes de trabajo con situaciones de poder como lo son las evaluaciones, y avanzar en propuestas que permitan resolver las formas de evaluar aprendizajes que no remitan a situaciones de poder.

También suponemos que la formación de estudiantes que pasan a ser tutores y coordinadores junto con la apertura de la Universidad Campesina, podrá contribuir a cubrir las materias con docentes militantes del Movimiento que garanticen los posicionamientos político-técnicos del mismo.

Por último, y a sabiendas de que este es un tema que preocupa hoy al Movimiento, que tiene posibilidades de resolución que implican decisiones importantes para la continuidad de la escuela, se encuentra el tema de la certificación, vinculado por un lado a los intereses del propio Movimiento en relación con la continuidad de estudios de los egresados en la Universidad Campesina (UNICAM-MNCI) y por otro lado, a la obligatoriedad de la enseñanza secundaria que legisla la ley Ley nacional de Educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abramovich, V. (2006, abril). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. En *Revista de la CEPAL*, N° 88.
- Aglietta, M. (1991). Épargne, innovations financières et croissance. En *Revue d'économie financière*, N° 17, été. Francia
- Agosto P, Cafardo A. y Calí, MJ. (2004). MOCASE. *Movimiento de campesinos de Santiago del Estero. Una experiencia cooperativa*. Cuadernos de Trabajo N°43. Depto. de Cooperativismo. CCC. Buenos Aires: Ediciones del IMFC.
- Alfaro, M I. (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.
- Alfaro, M. I. (2000). *Modalidades de intervención estatal y actores sociales en el mundo rural: el caso de Santiago del Estero*. Tesis de Maestría, UBA. Buenos Aires: mimeo.
- Althusser, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Madrid: Anagrama.
- Andrade Olivera D. (2000). *Educacao Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Antunes, R. (2005). *Los Sentidos del trabajo*. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo. Buenos Aires: Herramienta Ediciones.
- Apple, M. W. y King, M. R. (1985) ¿Qué enseñan las escuelas? En Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Arata, N. y Ayuso, M. L. (2007). Conflictos, tensiones y fracturas del sistema educativo argentino: tres perspectivas sobre la Ley Láinez. En AAVV, *A cien años de la Ley Láinez*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.
- Argumedo, A. (1996) *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Azpiazu, D. (Org.). (1999). *La Desregulación de los mercados*. Paradigmas e inequidades de las políticas del neoliberalismo. Buenos Aires: Norma /FLACSO
- Barbeito, A; Lo Vuolo, R. (1998). *La Nueva Oscuridad de la Política Social*. Del estado populista al neoconservador. Buenos Aires: Ciepp-Mió y Dávila.
- Barbetta, P. y Lapegna, P. (2005). *No hay hombres sin tierra ni tierra sin hombres: luchas campesinas, ciudadanía y globalización en Argentina y Paraguay*. *Biblioteca Virtual*: CLACSO.
- Barbetta, P. (2009). *En los bordes de lo jurídico. Conflictos por la tenencia legal de la tierra en Santiago del Estero*. Tesis doctoral. UBA. Buenos Aires.
- Barbetta, P. (2012). *Ecologías de los saberes campesinos: más allá del epistemicidio de la ciencia moderna*. Reflexiones a partir del caso del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina. Buenos Aires: CLACSO.

- Bárcena Orbe, F. (2000) El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. En: Enraonar. *Cuadernos de Filosofía*, Nro. 31. Universidad de Barcelona.
- Baronnet, B. (2012) *Autonomía y Educación Indígena*. Las escuelas zapatistas de la Selva lacandona de Chiapas, México. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Barrancos D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad*. Argentina: Siglo XXI.
- Benencia, R. (1988). Lucha por la tierra en el nordeste santiaguense. *Revista Justicia Social*. N° 7. Buenos Aires.
- Bernardo, J. (1991). *Economia dos conflitos sociais*. Sao paulo: Cortez editora.
- Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Caldart, R. S. (2000) *Pedagogía do Movimento Sem Terra: escola é mais de que escola*. Edit. Vozes, Petrópolis.
- Caldart, R. S. (2001). O MST e a formação dos Sem Terra: o movimiento social como principio educativo. En Gentili P & Frigotto G. (comp). (2001). La ciudadanía negada. Políticas de Exclusión en la educación y el trabajo- Buenos Aires. Miño y Dávila
- Caracciolo Basco, M. y Foti Laxalde, M. P. (2003). *Economía solidaria y capital social*. Contribuciones al desarrollo local. Buenos Aires: Paidós.
- Cardoso, F. y Faletto, E. ([1969] 1973). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Carli, S. (2010), El inicio de la saga: una mirada retrospectiva del libro *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* de Adriana Puiggrós. En Revista *Historia de la educación – anuario*, ISSN 2313-9277, vol.11. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Prometeo.
- Carli, S. (2010). Historia de la educación – anuario. *Versión* ISSN 2313-9277. vol.11 Ciudad autónoma de Buenos Aires. Enero 2010. Dossier: A 20 años de "Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino" El inicio de la saga: una mirada retrospectiva del libro *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* de Adriana Puiggrós
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría Crítica de la enseñanza, La investigación-acción en la formación del profesorado*. Buenos Aires: Ediciones Martínez-Roca.
- Caruso, M. (2008, mayo-agosto). La dimensión política de la sistematización de experiencias. En *Revista Diálogo de Saberes*, N° 2. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

- Castel, (1995-1997). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1990). Psicoanálisis y política, en *El Mundo Fragmentado*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Castoriadis, C. (1999) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 y 2. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Coraggio, J.L.(1999). *Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la Ciudad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala
- Coriat, B. (1992) *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid. Siglo XXI,
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio G. y Diker G. (comp) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Correas, O. (2012). *Charla con el doctor Oscar Correas sobre los derechos humanos desde el marxismo jurídico dentro del marco de la materia Teoría Jurídica de los Derechos Humanos de la maestría en derechos humanos y democracia*. México: FLACSO. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=JVTuwAl6I7c>
- Cragolino, E. (2006). *Cuadernos*, FHyCS-UNJu, Nro. 30:69-84. Córdoba: Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba,
- Dargoltz, R. (1985). *Hacha y Quebracho. Santiago del Estero, el drama de una provincia*. Buenos Aires: Ediciones del Mar Dulce.
- Dargoltz, R. (1997, agosto). El movimiento campesino santiagueño-mocase. No hay hombres sin tierras ni tierra sin hombres. *Revista de Sociedad, Cultura y Política*. Vol. 2, N°4. Buenos Aires.
- Dargoltz, R. (2003, junio-septiembre). Las economías regionales argentinas y la globalización. El caso de Santiago del Estero y la explotación del quebracho colorado (versión electrónica). *Trabajo y Sociedad Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas* N° 6 vol. V. Santiago del Estero.
- De Dios R. (2006). *Diagnóstico sobre los pequeños productores, trabajadores transitorios y Pymes empobrecidas y grupos vulnerables de la Provincia de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Ministerio de Economía y Producción. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos Dirección de Desarrollo Agropecuario PROINDER
- De Dios R. (2012). *Lineamientos para una política de ordenamiento territorial y de inclusión social en Santiago del Estero. En Los núcleos de agricultores familiares en Santiago del Estero. Su cuantificación y análisis a partir de los datos del Registro Nacional de Agricultura Familiar*. Centro de formación para la agricultura familiar del NOA – CEPAFNOA. subsecretaría de agricultura

- familiar delegacion Santiago del Estero. En:  
<http://cepafnoa.com/Libros/DocumentoFinalReNAFAgosto.pdf>
- De La Garza Toledo, E. (2005). Del concepto ampliado de trabajo al de sujeto laboral ampliado. En De la garza Toledo, E. (comp.). *Sindicatos y Nuevos movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo CLACSO. Disponible en:  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/sindi/intro.pdf>
- De La Garza Toledo, E. y Neffa J.C. (comp.) (2010). *Trabajo y modelos productivos en América Latina. Argentina, Brasil, Colombia, México y Venezuela luego de la crisis del modo de desarrollo neoliberal*. Buenos Aires: CLACSO.
- De La Garza Toledo, E. (2011a). Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. En *Revista Nueva Sociedad*, N° 232, pp:50-70. Buenos Aires.
- De La Garza Toledo, E. (2011 b) La revitalización del debate del proceso de trabajo, en *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*. Año 16, N° 26, pp.: 7-35. Brasil.
- De Oto, A. (2010). Pensamiento descolonial/decolonial. En Proyecto: *Diccionario del pensamiento alternativo II*. Pensamiento latinoamericano y alternativo. Cecies. Disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=285>
- De Souza Machado, L. (1989). *Politecnia, escola unitaria e trabalho*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Di Matteo, J.; Hayden, J. I.; Vila, D. (2008, septiembre). *La experiencia educativa del Movimiento campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina*: un acercamiento a las problemáticas identificadas por los educadores de la organización. Ponencia presentada a la primeras Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Mar del Plata.
- Diker, G. (2004). Y el Debate continúa. Por qué hablar de transmisión. En Frigerio G. y Diker G. (comp) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires., Ediciones Novedades Educativas.
- Domínguez, D. (2009). *La lucha por la tierra en Argentina en los albores del Siglo XXI*. La recreación del campesinado y de los pueblos originarios. Tesis de Doctorado. Ftad. De Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires.
- Domínguez D., (2012) Recampesinización en la argentina del siglo XX. En: *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 11 N° 1. Escuela de Psicología. Pontificia universidad de Valparaíso. Chile.
- Dubet F.y Martuccelli D. (1997). En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Bs. As. Losada
- Dumrauf, A. y Mengascini, A. (2008, septiembre) *Formación de promotores y promotoras de salud en el MoCaSE-VC. Un proceso colaborativo para que seamos "todos maestros los compañeros"*. Mar del Plata: Grupo de Salud Campesina. I Jornadas internacionales de problemas latinoamericanos.
- Durand, P. (2005). Trayectoria del movimiento campesino de Santiago del Estero desde sus inicios hasta 2002. En Benencia, R y Flood, C. (2005). *Trayectorias institucionales y campo de relaciones en Trayectorias y contextos*.

- Organizaciones rurales en la Argentina de los noventa*, (pp. 271-294), Buenos Aires: La Colmena.
- Durand, P. (2006). *Desarrollo rural y organización campesina en argentina el caso del Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Tesis doctoral, UBA. Buenos Aires: mimeo.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, pp. 146- 156. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dussel, E. (2004). Transmodernidad e interculturalidad: interpretación desde la filosofía de la liberación. En Fornet Bentacourt, R. (2004) *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2012). *Erótica y Pedagógica. Para una ética de la liberación Latinoamericana*. Obras selectas VIII. 1º ed. Buenos Aires: Docencia.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?; En Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, pp. 246-286. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Estévez, P. (2004). *Resistencia campesina en Santiago del Estero*. Informe final Programa de becas CLACSO-ASDI para Investigadores Jóvenes de América Latina y el Caribe. Buenos Aires.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y Poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2008, 20 de agosto) Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En *Peripecias* N° 110. pp. 71-88.
- Fals Borda, O. (2012) Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En: Herrera Farfán, N; López Guzmán, L y Fals Borda O. (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Fernández Enguita, (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Marx y la crítica de la Educación. Madrid: Akal Universitaria.
- Fernández Enguita, M. (1990). Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas, en *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Moujan, I. (2010, septiembre). En la Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, N°15, Brasilia.
- Fernández Moujan, I.; Guelman, A. y Juarros; F. (2013). El pensamiento decolonial como alternativa teórica y política en la educación latinoamericana. En *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social / International Journal Of Education For Social Justice*. En prensa, ISSN: 2254-3139. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández, A. M. y colaboradoras/es (2006). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Tinta limón.

- Ferrara F. (2003) *Más allá del Corte de rutas*. La lucha por una nueva subjetividad. Buenos Aires: La Rosa Blindada.
- Figari, C. (2011). *Hegemonía empresarial, disciplinamiento en el trabajo: Aportes desde y para una formación radical*. En Revista de la RET (Red de estudios do trabalho Año V N°8, Marília, UNESP. Brasil
- Finkel, S. (1984). Capital humano: concepto ideológico. En Labarca, G., *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.
- Fischer, M. C. y Tiriba, L. (2009): Saberes del trabajo asociado, en Cattani, A. D., Coraggio, J. L. y Laville, J. L. (organizadores), *Diccionario de la otra economía*, Colección Lecturas sobre Economía Social, Buenos Aires: UNGS-Altamira-Clacso.
- Freire, P. ([1970]2002) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1977]2000). *Cartas a Guinea Bissau*. Apuntes de una experiencia pedagógica. México: Siglo XXI.
- Freire P. (1989). *Por una Pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Freire P. (1990) *La naturaleza política de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire P., (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freyssenet, M. (2010, 20-23 de Abril). *Una crisis puede ocultar otra ¿Qué contribución de la teoría de los modelos productivos?*, Conferencia al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de la Sociología del Trabajo. Mexico. Edición numérica, freyssenet.com, 2010, 972 Ko, ISSN 7116-0941.
- Frigotto, G. (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Furtado, C (1964) *Desarrollo y subdesarrollo*. Buenos Aires: Eudeba.
- García Linera, A. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: Clacso-Prometeo.
- Gemsep (2009) El campo en conflicto: disputas y sentidos en torno a la Resolución N° 125: 1V Jornadas de Jóvenes investigadores- IIGG- FSoc-UBA
- Gentili, P. y Sverdlik I. (comp.) (2008). *Movimientos sociales y derecho a la Educación, cuatro estudios*. Buenos Aires: LPP.
- Giarraca N. (2009). Apuntes para una sociología de las emergencias: el campesinado y las poblaciones indígenas en la lucha por el territorio y bienes naturales en Argentina. En: Lizárraga, P. y Vacaflores, C. (Org.) (2009) *La Persistencia del Campesinado en América Latina*. La Paz: Editorial MAVA.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.

- Giroux, H. (1985). Teoría de la reproducción y de la resistencia en la Nueva Sociología de la educación. Un análisis crítico. En *Revista Dialogando*, N° 10. Santiago de Chile.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Godio, J. (2001). *Sociología del trabajo y política*, Col. Punto crítico. Buenos Aires: Atuel.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gosalvez Sologuren, G. (2010). Estructura y organización económica del Estado. Análisis y crítica en la NCPE. En: *Miradas. Nuevo Texto Constitucional*. Universidad Mayor de San Andrés. Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Bolivia
- Gramsci, A. (1971), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Gramsci A. (1985). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro
- Gramsci, A. (1993). *La política y el Estado Moderno*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Gramsci, A. (2009). *Los Intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guber, R. (1991-2004). *El salvaje metropolitano.: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires. Buenos Aires. Paidós.
- Guelman, A. (2011 a). Nuevos movimientos sociales y propuestas pedagógicas en Argentina: reconstruyendo la visibilidad del papel político de la educación. En: Teodoro A. y Jezine E. (org), *Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América - Lutas e desafios*. Brasília DF: Ed Liber Livros.
- Guelman, A. (2011 b). Pedagogía y movimientos sociales: Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas. En: Hillert F., Graziano N. y Ameijeiras M., (2011) *La Mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Guelman, A. (2012). *La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad*. En Llomovatte, S.; F. Juarros; G. Kantarovich (comp.) *Prospectiva Universitaria: La reflexión sobre el futuro de la universidad pública*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Aceptado para su publicación
- Guelman, A.; Cappellacci, I.; Juarros, F. y Tarrio L. (2011, agosto). *Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina*. En el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Guelman, A.; Dubbois, M.; Iturbe, A.; Malizia, A. y Vergerio, G., (2011, noviembre) *El Instituto de Formación Profesional del CIDAC*. Revista Espacios de crítica y producción, N° 47, p.: 105-113. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, ISSN: 0326-7946.

- Gutiérrez, T. V. (2007) Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. En *Revista Perfiles Educativos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hall, S. (1984). Notas sobre la deconstrucción de 'lo popular'. En: Samuel, Ralph (ed.). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.
- Hall, S. (1994). Estudios Culturales: Dos Paradigmas. *Revista Causas y Azares*, N° 1, 1994. Traducción de Mirko Lauer, mimeo.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Qué es la etnografía. En Hammersley, M. y Atkinson, P. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heller A., (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Ediciones Península
- Herrera Farfán, N y Lopez Guzmán, L (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social*, Antología, textos de Fals Borda, O. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Hillert, F. (2011). Pedagogía Universitaria: surcos entre siglos. En *Revista Diálogo de Saberes*, en prensa. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Holloway, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Buenos aires: Colección Herramienta y Universidad Autónoma de Puebla.
- Iñigo Carreras, J. (2005). *La fragmentación internacional de la subjetividad productiva de la clase obrera*. 7° Congreso ASET. Buenos Aires.
- Jara, O. (2008, mayo- agosto). Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos. En *Revista Diálogo de Saberes*, N° 2. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Jesuado, S. (1974.) *La escuela politécnico-humanista: escuela del futuro*. Buenos Aires: Losada.
- Jones, D.; Manzelli, H. y Pecheny M. (2006). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C., En Kornblt A. L. *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Juarros, F. y Guelman, A. (2010, septiembre) Problemas, dilemas y alternativas de las universidades públicas latinoamericanas, *Revista Espacios de crítica y producción*, N° 44, p.: 10-17. Buenos Aires: Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, ISSN: 0326-7946.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes* – 1a ed. – Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo
- Lander, E. (2000). *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Lazzarato, M. (1993). Le concept de travail immatériel: La grande entreprise. En *Paradigmes do travail, futur antériur*, N° 10. París: L'Harmarttan.
- Lazzarato, M. y Negri A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP & Editora.
- Lefevre, Henry (1991) *The Production of Space*. Cambridge. Oxford: Blackwell Publisher.

- Llomovatte, S. (2004) *Modelo emergente de transferencia universitaria: autonomía y responsabilidad social*, en Llomovatte, S.; Pereyra, K y Naidorf, J (compiladoras) Op. Cit.
- Llomovatte, S. (2006). *Hacia un nuevo modelo de responsabilidad social en las universidades en Argentina y en Canadá*. Buenos Aires.
- Llomovatte, S, et al. (2014) *Educación Superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Llomovatte, S. y Cappellacci, I. (2013) Pedagogos latinoamericanos críticos. Las primeras luchas. En *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social / International Journal Of Education For Social Justice*, en prensa, ISSN: 2254-3139. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Llomovatte, S. ; Lucangioli, A. ; Guelman A., et. al. (1993). Escuela primaria y mundo del trabajo: aportes desde una sociología de la educación crítica en los noventa. En *I.I.C.E.*, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación N°2, Miño y Dávila Ed.
- Llomovatte, S.; Guelman, A.; Pereyra, K. y Cappellacci I., (2009) *Pedagogía, Trabajo y Movimientos Sociales. Una experiencia de formación en la UBA*. Editado por la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina. CD-rom, ISBN: 978-987-1450-52-7.
- Llomovatte, S.; Juarros, F. y Kantarovich, G. (2013) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires: OPFyL, UBA, En prensa.
- Llomovatte, S.; Juarros, F; Naidorf, J y Guelman, A. (2006) “*La vinculación Universidad – Empresa: miradas críticas desde la Universidad Pública*”. Buenos Aires: Editorial Laboratorio de Políticas Públicas / Miño Dávila.
- Llomovatte, S.; Pereyra, K.; Naidorf, J. (Comp.) (2009) *La Universidad Cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires: EUDEBA, ISBN 978-950-231665-9
- Makarenko, A. (1978). *Problemas da educação escolar soviética*. Lisboa: Seara Nova.
- Mançano Fernández, B. (2005), Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica dos movimientos sociais. En *Revista OSAL*, N° 16, p. 280. Buenos aires: CLACSO.
- Mariátegui, J. C. (2009). *7 Ensayos de interpretación la realidad peruana*. Buenos Aires: Biblioteca del Pensamiento Crítico Latinoamericano.
- Marx, K. (1873-1959). *El capital*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. y Engels F. (1975). Proceso de trabajo y proceso de valorización. El proceso de trabajo. En *El capital*. Libro primero, cap. 5. Siglo XXI.
- Marx, K. y Engels, F. (1985). *La ideología Alemana*. Buenos Aires: Ediciones pueblos unidos.
- Mattini, L. (2005). *Tenencia de la tierra y soberanía*. Disponible en: [http://www.lafogata.org/recopilacion/mattini\\_tierra.htm](http://www.lafogata.org/recopilacion/mattini_tierra.htm)
- Mazzeo, M. (2007) *El Sueño de una cosa (Introducción al poder popular)* Buenos Aires: Editorial Colectivo

- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Merlinsky, G. y Rofman, A. (2004). Los programas de promoción de la economía social: ¿Una nueva agenda para las políticas sociales? En FORNI, F. (comp.) (2004) *Caminos solidarios de la economía argentina*. Buenos Aires: CICCUS.
- Meszaros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI. CLACSO
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo
- Mignolo, W. (2007). Globalización y opción decolonial. En *Revista Cultural Studies*. Brutege, Inglaterra.
- MOCASE-VC, (2010) *Memoria de los orígenes de la central campesina de Pinto*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Narodowski, P. (2011, septiembre-diciembre) Una estrategia para sostener la actual alianza política y profundizar el cambio estructural. En *Realidad Económica* N° 279: Economía popular. Buenos Aires: IADE
- Neffa J.C., (1990) *Proceso de trabajo y economía de tiempo. Contribución al análisis crítico del pensamiento de Karl Marx, Frederick W. Taylor y Henry Ford*. Buenos Aires: CREDAL/Humanitas.
- Neffa, J. C. (2009). Modelos productivos y sus impactos sobre la relación salarial. Reflexiones a partir del caso argentino, en De la garza Toledo E. y Neffa J.C. (coord.) (2010) Op. cit.
- Negri T, Mattini L., Benasayag M, Colectivo Situaciones, Gonzalez H, Holloway J. Brand U. (2001). *Contrapoder. Una introducción*. Buenos Aires: Ediciones De mano en mano.
- Negri, A. y Hardt, M. (2001). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Negri, A. y Hardt, M. (2002, junio). La multitud contra el Imperio, en *Revista OSAL*. Buenos Aires.
- Núñez, J. (2004). Disonancias epistemológicas en la educación rural venezolana. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 34/1.
- O'Donnell, G. (1979-1985). Las tensiones en el estado burocrático autoritario y la cuestión de la democracia. En Coller, D. (1979). *El Nuevo autoritarismo en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, B. (2005). *La Nación interior*. Buenos Aires: Antropofagia
- Oszlak, O. (1995). *Estado y Políticas Estatales en América Latina*, Argentina: REDES.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1982). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En *Revista venezolana de desarrollo administrativo*, N° 1. Caracas.
- Ouviña, H. (2002). El estado: su abordaje desde una perspectiva teórica e histórica. En Lifsys, S. (comp) (2002). *Introducción al Conocimiento de la sociedad y el Estado*. Buenos Aires: Gran Aldea.

- Ouviña, H. (2010). *El Estado, su abordaje desde una perspectiva teórica e histórica*. Introducción al conocimiento de la sociedad y el Estado. Buenos Aires: Gran Aldea Editores
- Ouviña, H. (2011). La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y la práctica de la educación futura. En Hillert Fl., Ouviña H., Rigal L. y Suarez D., *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pérez Gómez, A. (1992). Las funciones sociales de la educación. En Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza* Madrid: Ediciones Morata.
- Pinto L. H: (2011). El neoliberalismo y la “construcción de territorios populares” en el agro argentino contemporáneo: el “debate ambiental campesino” y el mnci (1976-2010). En *Rev. Luna Azul* N° 2011-05-01. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia
- Pistrak, M. (1981). *Fundamentos da escola do trabalho. Brasillense*. São Paulo
- Plantamura, V. (1999). *Trabajo y comprensión del mundo*. Montevideo: CINTERFOR.
- Poulantzas N., (1980). Estado, Poder y socialismo. Siglo XXI. México.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (1991) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1993). *Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana* En *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila,
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Andrés Bello.
- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Buenos Aires: Colihue
- Puiggrós, A.; Gagliano, R. y otros (2004). *La Fábrica del Conocimiento. Los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Quijano, Aníbal (2000 a.) *Los movimientos campesinos contemporáneos en América Latina. Revista OSAL*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2000 b.). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, todos En: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2010). La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado. En *Casa de las Americas* N° 259-260 pp.: 4-15. Cuba
- Quintar, E. (1998). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico nacional, IPECAL.
- Quintar, E. (2002). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Colección Conversaciones didácticas. Instituto Politécnico Nacional. Ipecal.
- Quintar, E. (2014). *Matriz epistémica y ángulo de mirada. Un aporte a la construcción de conocimiento histórico*. Mimeo.

- Restrepo, D. (2003) Las prácticas participativas: entre la socialización y la privatización de las políticas públicas, en *Revista Reforma y Democracia*, N° 25. Buenos Aires: CLAD
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión Decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rigal, L. (2011) Gramsci, Freire y la educación popular: A propósito de los Nuevos Movimientos Sociales. En Hillert, Ouviaña, Rigal, Suarez (2011): *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc
- Rockwell, E. (1982- 1995). De Huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell E. (coord.), (1995). *La escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) *Escuela y Clases Subalternas*. En Cuadernos políticos N° 37, México: Editorial Era.
- Rodriguez Brandao, C. (1993) Caminos Cruzados. En Gadotti M. y Torres C.A. (comp.), (1993) *Educación Popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sader E. (2008). *Dos momentos del pensamiento social latinoamericano*. En Revista Crítica y emancipación, Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Año 1, N° 1.Clacso. Buenos aires.
- Sader E. (2009). El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. CLACSO.
- Sala, A. E. (2005). *La resistencia seminal. De las rebeliones nativas y el Malón de la Paz a los movimientos piqueteros*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Santos, B. De Sousa (2001, septiembre) Los nuevos movimientos sociales, En *Revista OSAL*, N° 5. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. De Souza (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Santos, B. De Sousa (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. De Sousa (2007, septiembre). La reinención del estado y el estado plurinacional. En *Revista OSAL* N°22. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. De Sousa (2008) *Reinventando la emancipación social. En pensar el Estado y la sociedad desafíos actuales*. La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores y Comuna.
- Santos, B. De Souza (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del Conocimiento y la Emancipación Social*. Buenos Aires: Siglo XX, CLACSO.

- Schnyder, C. (2011) Repensando la estructura de dominación juarista a la luz de la violencia estatal: Notas sobre la imbricación de las fuerzas de seguridad en la política santiagueña durante el primer juarismo. *Revista Cielo Argentino.*, N° 17, pp. 155-173. ISSN 15146871 Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712011000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712011000200012&script=sci_arttext)
- Scribano, A. (2005). *Itinerarios de la protesta y del conflicto social*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Sennett, R. (1998, 2005). *La corrosión del carácter*. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Ed. Anagrama, 8ª edición.
- Sennett, R. (2009). *Trastorno Urban hoy*, en *British Journal of Sociology*. EEUU.
- Seoane, J. (comp.) (2004). Movimientos sociales y conflicto en América Latina. En *Revista OSAL*. Buenos Aires: CLACSO.
- Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2010) *Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos*. Río de Janeiro: IBASE.
- Shanin T. (2008). Lições camponesas. En E. Paulino y J. E. Fabrini (org.). *Campeinado e territorio em disputa*. São Paulo: Expressão Popular.
- Sirvent, M. T. (1999). *Estructuras de Poder, Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (1985-1989)*. Versión en español de la tesis de doctorado en Columbia University. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Sniadecka-Kotarska, M. (1994). La significación y las transformaciones en el sistema de trabajo en algunas comunidades andinas. En Esteba-Frabegat, C. (1994). *Sistemas de trabajo en la América Indígena*. Quito: Biblioteca Abya Yala.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonto G., *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens editores.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos Sociales y Poder Político*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteros*. Buenos Aires: Biblos.
- Svampa, M. (2013). Pensar el desarrollo desde América Latina. Disponible en <http://www.maristellasvampa.net/publicaciones-ensayos.shtml>
- Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política, en *Política salvaje*. La Paz: Clacso-Comunar.
- Terigi, F. (2008). *La invención del hacer: La enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales en argentina*. Estudio desarrollado para la Tesis de Maestría, presentado en el Encuentro de la Red Estrado. Buenos Aires.
- Thompson, E. P. (1989 a). *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Thompson, E. P. (1989 b). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona, Editorial Crítica
- Thwaites Rey, M. (2000) Los fines de la regulación: “Oportunistas” y clientes. En *Enoikos*, año III, N° 17. Buenos Aires: Facultad de ciencias económicas, UBA.

- Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, El Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Thwaites Rey, M. (2005). El Estado: Notas sobre su significado. En Thwaites Rey M, y Lopez A. M. (2005). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. El derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
- Thwaites Rey M. (comp), (2007). El Estado ampliado en el pensamiento gramsciano. En *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tilly, C. (1978: 2000); Acción colectiva, en *Apuntes de investigación*. CECyP. Año IV, N° 6. Buenos Aires
- Torres Carrillo, A., (1994) La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire. En Torres Carrillo, A. y González Rivera, G. (1994). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torres Carrillo, A. (2007). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Colombia: Editorial El Búho.
- Torres Carrillo, A. (2008, mayo- agosto). La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para una nueva universidad. En *Revista Diálogo de Saberes*, N° 2. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- Torres, R. M. (1988) *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: CEAL.
- Touraine, A. (1987) El regreso del actor. Los movimientos sociales: ¿objeto particular , o problema Central del análisis sociológico. Eudeba. Buenos Aires, Argentina.
- Tiriba, L. (2000). *Economía popular y Movimientos populares, y una vez más, el trabajo como principio educativo*, disponible en [www.riless.org](http://www.riless.org)
- Tiriba, L. (2011, mayo-agosto). Educación popular y cultura del trabajo: pedagogía(s) de la calle y pedagogía(s) de la producción asociada. En *Revista Decisión. Saberes para la acción en la educación de adultos*, N° 29. México. Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la reforma Universitaria de Córdoba*. Buenos Aires: Clasco Libros. Colección grupos de trabajo.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). La maquinaria escolar, en *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial de la Piqueta.
- Vasco C. E. (2011). Formación y Educación, Pedagogía y Currículo, en *Educación, Pedagogía y Currículo*, N° 15. REDIPE (Red Iberoamericana de pedagogía)
- Vilas, C. (1998). Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases? En Neufeld, M. R.; Grimberg, M.; Tiscornia, S. y Wallace, S. (compiladores) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, pp.: 311-334. Buenos Aires: Eudeba.
- Virno, P. (2002). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.
- Wallerstein, I. (2003). *El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales*.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-Mundo. Una introducción*. México, D. F: Siglo XXI.

- Walsh, C. (2010, febrero). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En: *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*. N°. 3 y 4. La Paz: Universidad Mayor San Andrés.
- Walsh, C. (2012) *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya yala*. Quito: Ediciones Abya ya.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Willis P. (1977-1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal. Madrid
- Willis, P. (1980) *Notas sobre Método*. En Hall, S.; Hobson, D.; Lowe, A. y Willis, P. (Eds.) *Culture, Media, Language*. London. Hutchinson.
- Zemelman, H. (1987-1992) *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Vol I. Dialéctica y apropiación del presente. México: Colegio de México, Anthropos.
- Zemelman, H. (1989, 2007), *De la historia a la política. La experiencia de América latina*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2004). Hacia una estrategia de análisis coyuntural. En Seoane, J (comp.). *Movimientos Sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: OSAL. CLACSO.
- Zemelman, H. (2005). Pensar Teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En Zemelman, H., *Configuraciones críticas: Pensar epistémico sobre la realidad*. México: CREFAL, Siglo XXI.
- Zemelman, H (2010). *El movimiento del Sujeto*. En *Horizontes de la razón 3, El orden del movimiento*. Colombia: Coedición con la Universidad de Manizales, Centro de Conocimiento y Cultura para Latinoamérica (CECCAL).
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y Poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI Ed., Universidad de ciencias y artes de Chiapas.
- Zibechi, R. (2003). Genealogía de la Revuelta. *Argentina, la sociedad en movimiento*. La Plata: Letra libre.
- Zibechi, R. (2003, enero). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. En *Revista OSAL* N°7. Buenos Aires: CLACSO.
- Zibechi, R. (2005, 8 de junio). *La educación en los movimientos sociales*. Programa de las Américas. Silver City: NM:International Relations Center.

### **Fuentes:**

- Anuario estadístico 2010. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad Educativa. Ministerio de Educación: Documentos: Indicadores 2009-2010
- AAVv Conflicto Agrario. Otro camino para superar la crisis. *Revista OSAL* N1 24, Bs. As., octubre de 2008. FLACSO
- Agencia Paco Urondo. Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI): Origen, herencias, historia. 15 de agosto de 2012. Entrevista a Ángel Strapazzón, Diego

Montón y Adolfo Farías. <http://agenciapacourondo.com.ar/secciones/sociedad/8902-movimiento-nacional-campesino-indigena-mnci-origen-herencias-historia.html>

Entrevista a Angel Strapazzoni (2010) AGRÓPOLIS. Debates Políticos en el campo de lo rural. COSECHA GRUESA / ZAFRA DE INVIERNO 2010. Año II, Número 2. Mterio. De Ganadería, Agricultura y Pesca. Republica Oriental del Uruguay

FLACSO Red Puna. MNCI. Octubre de 2008, Bs. As.,. No somos campo, somos tierra y territorio. 2 de junio de 2008.Revista OSAL N° 24, Bs. As., octubre de 2008. FLACSO

INAES (2008). Las cooperativas y mutuales en la república Argentina. Reempadronamiento nacional y censo Económico. Ministerio de Desarrollo Social. Noviembre de 2008

MNCI (2010). Síntesis de la concepción e instancias de formación política del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Argentina

MNCI (2011). Desde nuestras prácticas haciendo memoria. En Revista Falta Menos N° 3, diciembre 2011. Argentina.

MNCI, <http://mnci.org.ar/organizaciones/mocase-vc/>

MNCI (2012). Derecho a la Educación Campesino-Indígena. Material producido por los equipos de formación de las distintas organizaciones de las distintas provincias del MNCI. Campaña Nacional por los Derechos campesinos Indígenas.

MOCASE-VC, blogspot: (<http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>), (<http://mocase-vc.blogspot.com.ar/>) 21 de agosto 2010, Convocatoria I Congreso nacional del MNCI

MOCASE-VC (2009). Los desplazados de la soja. 26 de diciembre 2009. <http://mocase-vc.blogspot.com.ar/search?updated-min=2009>

MOCASE-VC (2010). Memorias de los orígenes de la Central Campesina de Pinto. Stgo. Del Estero.

MOCASE-VC, (2004). *Derecho a la soberanía alimentaria. Consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero 2004-2007*, (s.l) mimeo

MOCASE-VC (2005). Reuniones de discusión del proyecto y plan de estudios de Formación de Maestros Campesinos. Crónicas. (Córdoba, San Luis)

MOCASE-VC, (2012a) Memoria de los orígenes de la central campesina de Quimilí. 1° edición. Santiago del Estero

MOCASE-VC, (2012b) Raimundo Gomez. Caminante de los Montes. Santiago del Estero

MOCASE-VC (2012c).Democracias o corporaciones transnacionales: Tiempos de elección. Blogspot MOCASE-VC 27 de julio de 2012. [http://mocase-vc.blogspot.com.ar/2012\\_07\\_01\\_archive.html](http://mocase-vc.blogspot.com.ar/2012_07_01_archive.html)

MOCASE-VC (2014). Escuela de Agroecología del Pueblo Originario Vilela de Pampa Pozo. Mimeo

Prensa Rural (2009) Entrevista a la Flaca Goncalvez del MOCASE-VC. Escuela de Agroecología. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=K51uJLdJwNo>

Proclama campesino indígena. Coordinación de las organizaciones de pequeños campesinos y pueblos originarios. Rosario, 3 de junio de 2008. Revista OSAL N1 24.

Revista Falta Menos. Universidad campesina (UNICAM). MNCI. N° 4. Abril 2012

UNICEF. La educación en cifras. Provincia de Santiago del Estero. Santiago del Estero.  
<http://www.youtube.com/watch?v=K51uJLdJwNo>

Vía Campesina (2009). Documentos Políticos de la Vía Campesina. 5ta. Conferencia, Mozambique 17 al 23 de octubre de 2008. Yacarta

Vía Campesina, (2011), Llamamiento de Dakar contra el acaparamiento de tierras

Vía campesina, 2009. Documentos Políticos de la Vía campesina. V Conferencia Mozambique, octubre de 2008. Yacarta. Cap. La formación en la Vía campesina. Disponible en: <http://www.viacampesina.org/es/index.php/nuestras-conferencias-mainmenu-28/6-yakarta-2013/declaracion-y-mociones/1768-llamamiento-de-yakarta>

Vía campesina (2013a). De Maputo a Jacarta -5 años de agroecología en la vía campesina-. Vía campesina. Jacarta. Indonesia. Disponible en : <http://viacampesina.org/downloads/pdf/sp/De-Maputo-a-Yakarta-ES-web.pdf>

## ANEXOS

### Documentos:

#### **Escuela de Agroecología del Pueblo Originario Vilela de Pampa Pozo**

La Escuela de Agroecología es una propuesta pedagógica integral que se ha desarrollado desde la organización para revalorizar y fomentar la vida rural, la producción campesina indígena y la agroecología. Surge a partir de un relevamiento previo en las comunidades sobre las necesidades de formación, las motivaciones de las y los jóvenes en formarse y la articulación con diferentes universidades. El principal objetivo es fomentar el arraigo de jóvenes pobladores de los bosques nativos y promover el uso de prácticas dentro de un modelo de desarrollo sustentable.

La formación en agroecología, en producción sustentable y el desarrollo de cadenas de valor de alimentos, son cuestiones fundamentales para cumplir con los objetivos de mejorar la calidad de vida de las familias campesinas indígenas, lograr una capacidad productiva que permita a las familias sostenerse económicamente y desarrollar prácticas que no impliquen la sobre-explotación de ellos mismos ni del monte nativo, con su consiguiente deterioro.

Principalmente, la escuela busca fortalecer la permanencia de las familias campesinas en el monte, en su comunidad y así, son estas familias organizadas, las que garantizan el cuidado del monte nativo, porque al permanecer en su territorio significa que no avancen los desmontes, las topadoras, el monocultivo, las fumigaciones, etc. En este sentido, es un programa de formación integral, holístico, flexible; basado en el "aprender haciendo", la formación con valores y el aprendizaje por proyecto.

El desarrollo general de la propuesta se basa en tres pilares fundamentales:

- **la metodología de alternancia**
- **pedagogía de la educación popular**
- **convivencia**

#### ***Metodología de alternancia***

La **metodología de alternancia** implica la organización y coordinación entre el medio de vida y el lugar de clases, entendido este último como el lugar de reflexión, análisis y conceptualización. La alternancia no es solamente un período en el centro educativo y otro en el medio de vida, sino una formación integral y de tiempo completo efectuada en lugares diferentes. Así se planifica el tiempo de escuela y el tiempo de comunidad como parte de un mismo proceso de formación.

Los instrumentos metodológicos que se utilizan en la alternancia son:

#### Guía de investigación o estudios

Es el instrumento que permite a los jóvenes estudiante el cuestionamiento y seguimiento de la problemática de su entorno y puede así realizar su propia experiencia y transmitirla. A su vez, facilita el compromiso en actividades, análisis, observaciones, la discusión con su familia, su comunidad y el pueblo. En la pedagogía de la alternancia son las situaciones profesionales y sociales vividas las que constituyen la adquisición de conocimientos.

#### La Puesta en Común

Cada estudiante expresa a los demás sus observaciones sobre su vida, su trabajo familiar y socio profesional, lo que cada uno evalúa y descubre a través de la Guía de Estudios. En grupo aprenden a afirmar sus opiniones, a intercambiar informaciones, a discutir, a respetar el punto de vista del otro, adquieren autonomía, sentido crítico y facilita la resolución de sus problemas.

#### La Visita o Gira de Estudio o Intercambio

Trata de que los estudiantes observen una realización en una situación real, que puede ser un emprendimiento comunitario, una producción agroecológica o cualquier otra experiencia que los interpele con el fin de descubrir, de confrontar los puntos de vista y de llegar a un conocimiento reflexionado, sólido y amplio. A su vez intercambiar experiencias de formación con jóvenes de otras escuelas.

#### Tutoría

Se realizan durante el tiempo en comunidad y permite establecer una estrecha y continua relación y compromiso de los estudiantes con su proceso de formación. Consiste en el diálogo en su medio de vida, la apreciación, valoración personal, estímulo, acompañamiento, momento clave de la formación integral del estudiante. El rol del tutor/a es llevado adelante por parte de un miembro de la comunidad o alguien conocedor de ese lugar y entorno. Mantiene una comunicación con el equipo de coordinación pedagógica de la escuela para facilitar información sobre el proceso formativo de los jóvenes.

#### Charla profesional

Se busca propiciar en diferentes momentos del tiempo escuela y abordando diferentes temáticas, el diálogo con una persona con experiencia sobre el tema en estudio, exposición y debate con los estudiantes para propiciar nuevos conocimientos y aportes en el proceso de formación de los jóvenes.

#### **Educación Popular**

La **educación popular** como pedagogía exige la gestación de una propuesta educativa que haga de los jóvenes sujetos de vida digna y de ciudadanía responsable, capaces de construir en colectivo la propia historia. Se trata de prácticas educativas orientadas a desarrollar la capacidad de leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria. La Educación Popular surge de la vida del mismo pueblo, de sus valores y experiencias de sus expresiones culturales y de su capacidad de lucha y resistencia. Se orienta, en definitiva, a formar personas solidarias y ciudadanos responsables, capaces de imaginar un modelo de sociedad distinto y de comprometerse en su construcción.

Mientras la educación “bancaria” se caracteriza por ser una práctica de traspaso unilateral de conocimiento, sin reflexión ni crítica. La Educación Popular o liberadora, en cambio, se caracteriza por ser un espacio de diálogo, encuentro y reflexión. A través de la superación de la contradicción educador - educando, nadie educa nadie, sino que todos se autoeducan y generan conocimiento popular y colectivo. Prima la democracia y existe una interrelación entre educando y educador donde se aprende y se enseña mutuamente. Se busca siempre partir de la realidad en función de los conocimientos y prácticas de los jóvenes propiciando metodologías que potencian su capacidad y saberes y promoviendo el respeto por la identidad cultural y cosmovisión campesina indígena.

Algunos de los puntos principales de la educación popular son:

- Crítica y dialéctica: El sujeto se transforma a partir de un proceso de educación en contexto. El oprimido puede desarrollar las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.

- Contexto: La persona siempre es en relación a un contexto social.
- Método: El diálogo es la base de esta metodología, por lo tanto los recursos orales son fundamentales siempre en contexto. Así mismo la evaluación también será contextual.
- Praxis: Toda teoría de la educación popular tiene que tener consecuencias prácticas. Todos los contenidos que se desarrollen en las diferentes áreas de la escuela deben surgir de la práctica y volver a la misma ya sea para reafirmarla o modificarla.

### **Convivencia**

La **convivencia** promueve relaciones de compañerismo, solidaridad y cooperativismo al mismo tiempo en que se garantiza el funcionamiento de la escuela.

Durante el tiempo de escuela, los estudiantes forman parte de grupos de trabajo que cambian cada cuatrimestre. En estos grupos se encuentran en las tareas cotidianas los jóvenes de los diferentes años, quienes llegan de visita a conocer la escuela y de la coordinación. Con tareas asignadas democráticamente todos los días se rotan los roles debiendo realizar actividades como: la despertada, mística, desayuno, el almuerzo, merienda, limpieza, cena o actividades de recreación.

Al principio de cada año se ponen en discusión los acuerdos de convivencia, debatiéndolos en los grupos de trabajo para incluir nuevos acuerdos, reafirmar otros o modificar los que en asamblea se consideren necesarios. El primer día de cada semana de clases se recuerdan esos mismos acuerdos. Decidiendo colectivamente desde los horarios de funcionamiento hasta las diferentes actividades que se desarrollarán además del dictado curricular.

A mitad de semana existe una instancia de evaluación intermedia donde el objetivo principal es dar cuenta si hay cosas por mejorar en la convivencia y encaminar propuestas que pudieran surgir desde los diferentes grupos.

Al finalizar la semana de clases se realiza una evaluación general donde cada año y el equipo de coordinación de la escuela exponen los aciertos y cuestiones a mejorar tanto de lo pedagógico en cada materia como de la convivencia. También surgen muchas propuestas que son tomadas en cuenta para mejorar la escuela y todo su desarrollo y funcionamiento.

### **Características generales**

La Escuela de Agroecología desde sus comienzos en 2007 tiene como característica central la gratuidad de los servicios que presta. Es una escuela abierta en la que participan cerca de 120 jóvenes pertenecientes a organizaciones campesinas zonales y pueblos originarios de Santiago del Estero. Se contiene efectivamente a los jóvenes adecuando el modelo curricular a diferentes tipos de realidades, evitando de este modo la deserción y el desgranamiento escolar.

A lo largo del recorrido pedagógico, un equipo de profesionales (pedagogos, sociólogos, ingenieros, agrónomos y veterinarios) de la organización campesina son los encargados de la coordinación de las materias. A este equipo se sumaron a partir de julio de 2010 egresados de la primera inscripción y subsiguientes. Actualmente ya son 4 camadas de egresados que van asumiendo diferentes responsabilidades tanto en la escuela como en la organización y sus comunidades.

Desde sus inicios hasta la actualidad, la Escuela de Agroecología se ha convertido en referencia como espacio de formación y educación para la creación de otras escuelas de similares características en diferentes territorios del país e incluso otros países de Latinoamérica. A su vez, son numerosas las visitas que mes a mes se reciben de investigadores, docentes, estudiantes, organizaciones sociales de diferentes ámbitos que reconocen en la Escuela de Agroecología el importante impacto que va generando en los jóvenes que son parte de la Escuela y en consecuencia en las propias, familias, comunidades, territorios a las cuales pertenecen así como también en el desarrollo de la organización propiamente dicha.

### ***Recorrido pedagógico***

La propuesta pedagógica es de tres años de duración. Tiene como requisito haber cumplido con el 7mo grado de primaria.

Se articula con la escuela con otro programa de alfabetización y de terminalidad de primaria, garantizando de esta manera la continuidad en la formación y la inserción escolar.

Para los egresados existe también la opción de continuar un año más profundizando conocimientos específicos en diferentes áreas como producción (animal o vegetal), historia latinoamericana, teoría política, comunicación popular, pedagogía popular, entre otras que se definen según las necesidades e intereses del grupo que egresa.

### **Perfil del egresado**

- El egresado deberá tener una visión holística de los sistemas agroecológicos, ser un(a) agroecólogo(a).
- Tener capacidad de integrar los saberes ancestrales con los nuevos conocimientos tecnológicos.
- Ser un(a) líder, agente de transformación de la realidad de su comunidad, de su país y de la región.
- Tener capacidad administrativa y de planificación de inversiones económicas de la comunidad campesina.
- Fomentar políticas sociales que estimulen la cooperación agrícola.

### **Competencias:**

El egresado/a deberá saber desplegar una metodología propia en la construcción de respuestas tecnológicas, tener capacidad de análisis crítico, comunicación y reflexión con los productores y el desarrollo de procesos de aprendizaje en el medio rural.

Deberá aplicar los conocimientos para desarrollar propuestas productivas que permitan desarrollar la calidad de vida conservando los recursos naturales.

Comprender la complejidad de los procesos que gobiernan la dinámica de los agroecosistemas y los ecosistemas nativos.

Desarrollar acciones para favorecer el desarrollo local con un fuerte énfasis en la planificación participativa, los proyectos sociales, y las articulaciones entre los distintos actores locales.

## Currícula

### Primer Año

MÓDULOS	HS SEMANALES	MODALIDAD
Educación popular	4	Cuatrimestral
Territorio	6	Cuatrimestral
Anatomía y Fisiología Animal	6	Cuatrimestral
Morfología y Fisiología Vegetal	6	Cuatrimestral
Historia Argentina y Latinoamericana	6	Cuatrimestral
Sociología Rural	4	Cuatrimestral
Agua	4	Cuatrimestral
Suelos	4	Cuatrimestral
Agroecología I	4	Cuatrimestral
Lengua	4	Anual
Matemática	4	Anual
Práctica de Campo	6	Anual
Talleres varios (arte, salud, musica, etc)	3	Anual

### Segundo año

MÓDULOS	HS SEMANALES	MODALIDAD
Desarrollo Sostenible y Biodiversidad	6	Cuatrimestral
Manejo de Bosque Nativo y Silvicultura	6	Cuatrimestral
Producción Agrícola I	4	Cuatrimestral
Quichua	2	Cuatrimestral
Legislación Agraria	4	Cuatrimestral
Ecología e Impacto Ambiental	4	Cuatrimestral
Producción Animal I	4	Cuatrimestral
Manejo de Pastizales Naturales, Forrajes y Nutrición Animal	6	Cuatrimestral

Lengua	4	Anual
Matemática	4	Anual
Agroecología II	4	Anual
Práctica de Campo	6	Anual
Talleres varios (arte, salud, musica, etc)	3	Anual

### Tercer año

MÓDULOS	HS SEMANALES	MODALIDAD
Administración Rural y Cooperativismo	6	Cuatrimestral
Energías Alternativas	6	Cuatrimestral
Producción Agrícola II	4	Cuatrimestral
Quichua	2	Cuatrimestral
Economía Agraria	4	Cuatrimestral
Maquinarias Agrícolas	4	Cuatrimestral
Agroindustrias Rurales	6	Cuatrimestral
Producción Animal II	4	Cuatrimestral
Lengua	4	Anual
Matemática	4	Anual
Agroecología III	4	Anual
Práctica de Campo	6	Anual
Talleres varios (arte, salud, musica, etc)	3	Anual

**Fotografías de la experiencia:**











