

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Educación y resistencia: la Escuela de Agroecología del MOCASE/VC.

Alejandro Burgos.

Cita: Alejandro Burgos (2013). Educación y resistencia: la Escuela de Agroecología del MOCASE/VC. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-038/616>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <http://www.aacademica.org>.

X Jornadas de sociología de la UBA

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa N° 63 “Experiencias de educación popular de los movimientos sociales de América Latina: desafíos y potencialidades”.

Educación y resistencia: la Escuela de Agroecología del MOCASE/VC.

Burgos, Alejandro.

Becario doctoral IDES/PREJET-CONICET. Miembro del Equipo de Investigación UBACyT (código: 20020100100619) en el IICE-FFyL-UBA.

Resumen:

El trabajo presenta los resultados de una investigación en curso que estudia la construcción de proyectos educativos en el marco de las luchas de los nuevos movimientos sociales. Se centra en una propuesta educativa contra-hegemónica nacida en el marco de un movimiento de resistencia a las transformaciones neoliberales, para jóvenes del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina (MOCASE/VC¹): la Escuela de Agroecología. Se trata de un movimiento social que surge en el año 1990 en lucha por la recuperación y defensa de la tierra, y por transformar las condiciones de vida de las comunidades campesinas que lo componen.

La difícil situación de los campesinos y su especificidad en Santiago del Estero, tiene sus raíces hacia finales del siglo XIX y principios del XX con la instauración del modelo productivo agroexportador, que se desarrolló a partir del saqueo de tierras a los campesinos y la concentración del capital por parte de grandes terratenientes nacionales y extranjeros. Este proceso de expropiación ilegal de tierras a los campesinos contó con la complicidad del sistema jurídico y político de la provincia y fue apuntalado por una educación rural segmentada que contribuyó a la legitimar la desigualdad entre campesinos y terratenientes y garantizó la formación de la mano de obra necesaria al modelo productivo.

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

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

1. introducción

En el escenario rural, la implementación de las políticas neoliberales tuvo como particularidad el posibilitar la consolidación de un modelo de producción basado en el desarrollo agroindustrial impulsado desde comienzos de la década del '60 a nivel mundial por los Estados Unidos. Trabajos (Giarracca 2003; Barbeta, y Lapegna, 2003) coinciden en señalar que este nuevo modelo de producción fundado en la elaboración de agrotóxicos para acelerar la producción de las semillas, destruye el medio ambiente y sus recursos naturales, poniendo en peligro la existencia de la forma de vida campesina.

En nuestro país, la agroindustria se adopta como forma de producción en el marco de las transformaciones que impulsa la dictadura militar que tomó el poder el 24 de marzo de 1976 a partir del desmantelamiento del Estado de Bienestar, la desindustrialización, la apertura económica y financiera, etc. y se consolida en la década del '90 con las reformas estructurales de las políticas neoliberales para el medio rural a partir del inicio de un proceso de modernización e industrialización agropecuaria que generó la desaparición de los pequeños propietarios y las economías regionales, así como la concentración de la tenencia de la tierra y el saqueo ilegal de tierras a campesinos (Giarracca, 2006).

Esto propició lo que Domínguez y Sabatino (2008) denominan como "situaciones de conflicto territorial" que enfrenta a pueblos originarios y campesinos frente a grandes terratenientes nacionales e internacionales en torno a la tenencia de la tierra. En otras palabras, se establece un nuevo escenario de disputa y confrontación en el agro argentino por el antagonismo entre dos modelos de producción: por un lado, la agroindustria que se basa en la producción de químicos para alterar las semillas y acelerar la cosecha, por otro lado, la agroecología que parte de entender la tierra y los recursos que brinda en armonía con el ser humano. En tal sentido, Giarracca (1999) destaca que lo que está en disputa ya no es solamente una forma de producción, sino toda una forma de vida, donde la tierra es un elemento central en la vida campesina.

El modelo agroindustrial agravó la exclusión de los campesinos. A partir de mediados de los '80 se organizan movimientos campesinos de resistencia que luchan por la tierra, la biodiversidad, la soberanía alimentaria y el agua; en pos de una reforma agraria (Giarracca, 2002).

Como muestran estudios (Parra, 2005; Zibechi, 2006 y Santos 2008) surgen en la década del '80 y '90 en América Latina diversos movimientos sociales, centralmente el movimiento piquetero en Argentina, el Movimiento Sin Tierra en Brasil y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México; que se proponen impulsar un proceso de transformación radical de la sociedad capitalista a partir de la construcción de una forma de participación horizontal, con sistemas alternativos de producción y comercialización para superar la subordinación del trabajo al capital y disputando la hegemonía a través de la formación de sus integrantes.

La centralidad de estos movimientos sociales es que están construyendo un discurso capaz de dotar a los sectores populares de un sentido común que es producto de su propia praxis social y cultural y al hacerlo, están desarrollando una forma de vida alternativa orientada a la construcción de contra-hegemonía (Svampa, 2008 y 2010).

Autores (Gohn, 1999; Caldart, 2000; Zibechi, 2007; Korol, 2007 y Michi, 2008) sostienen que los procesos formativos se convierten en un eje esencial en la consolidación de los movimientos sociales, destacando el componente pedagógico de los procesos sociales y políticos de los movimientos en la creación de nuevos valores, pautas, sentidos y representaciones.

La disputa del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina (MOCASE/VC) en el campo educativo se enmarca en la lucha social que llevan adelante otros movimientos sociales en la región frente al orden hegemónico.

La difícil situación de los campesinos y su especificidad en Santiago del Estero, tiene sus raíces hacia finales del siglo XIX y principios del XX con la instauración del modelo productivo agroexportador, que se desarrolló a partir del saqueo de tierras a los campesinos y la concentración del capital por parte de grandes terratenientes nacionales y extranjeros.

Algunos autores denominan este proceso como de “exclusión silenciosa” (Alfaro, 1996; Estévez, 2004; Barbeta, 2006 y 2009), ya que la expropiación ilegal de tierras a los campesinos contó con la complicidad del sistema jurídico y político de la provincia y fue apuntalado por una educación rural segmentada que contribuyó a legitimar la desigualdad entre campesinos y terratenientes y garantizó la formación de la mano de obra necesaria al modelo productivo (Gutiérrez, 2000 y 2007).

El propósito del escrito es comprender qué sentido adquiere un proyecto educativo en el marco de las luchas más globales del MOCASE/VC por transformar las relaciones de dominación, con qué elementos de la escuela oficial confrontan y cómo los partícipes resignifican sus trayectorias previas.

Entonces, se hará hincapié, por un lado, en la implantación del modelo económico agroindustrial en la provincia de Santiago del Estero, por otro lado, el rol de la educación en la consolidación de dicho modelo. Luego, se abordará la experiencia de la Escuela de Agroecología para analizar cómo intenta revertir este proceso histórico de dominación del campesino.

2- Modelo agroexportador y dominación del campesinado

En Argentina, las consecuencias del desarrollo capitalista sobre las comunidades campesinas se concretó con la implantación del modelo agroexportador a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Hacia 1880 nuestro país se transformó en un país receptor de capitales extranjeros y de la

mano de obra necesaria para el naciente modelo agroexportador, que dio origen al mercado nacional a través de una alianza entre los importadores, exportadores, ganaderos porteños y las oligarquías provinciales, al tiempo que se inserta en el mercado internacional como proveedor de materias primas agropecuarias.

En este contexto, la provincia de Santiago del Estero, se convirtió en una de las predilectas para los grandes capitalistas nacionales e internacionales que adquirirían títulos de propiedad de territorios pertenecientes a los campesinos santiagueños con el objeto de expandir la frontera agropecuaria por sus recursos naturales. Las grandes empresas de la madera acumularon ganancias a costa de la reducción de la mano de obra nativa, avasallar sus costumbres y la destrucción del monte (Alfaro, 2000). Consecuentemente, la explotación intensiva del territorio santiagueño:

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

Esto da inicio a un proceso caracterizado por la expropiación y despojo ilegal de tierras a familias campesinas que varios autores denominan como “desalojos silenciosos” (Alfaro, 1996; Estévez, 2004; y Barbeta, 2006), porque contó con el aval del sistema jurídico y político de la provincia que contribuyó a la primera gran expropiación de tierras campesinas.

En medio de este panorama signado por la explotación y el vaciamiento de los recursos de esta economía regional y el empobrecimiento de la población; el 21 de mayo de 1949 asumió la gobernación de la provincia por primera vez Carlos Juárez², un dirigente de la Acción Católica de Santiago del Estero, sector que apoyaba al peronismo. Con la asunción de Juárez se profundizó la venta de tierras fiscales a grandes capitales extranjeros para la explotación de tierras y la expropiación de tierras a los campesinos a manos de terratenientes locales allegados al gobernador. El gobernador Juárez se mantendría en el poder hasta el año 2003 (Estévez, 2004).

En la década de 1970 las tierras de la provincia de Santiago del Estero se valorizaron por la expansión de la frontera agropecuaria experimentada por un periodo favorable de la región pampeana ante la introducción de cultivos orientados a la exportación. Esto aumentó la usurpación y saqueo de tierras de forma ilegal a campesinos santiagueños por parte de los capitalistas nacionales e internacionales (Agosto, Cafardo, y Calí, 2004).

² El juarismo gobernó la provincia de Santiago del Estero hasta el año 2004, cuando el presidente Néstor Kirchner autorizó la Intervención Federal de la provincia, luego de varios actos de violencia y represión contra la protesta de la sociedad santiagueña. El símbolo de dichas protestas se dio en el año 1993 y se denomina el “santiagueñazo” donde la población incendió los tres poderes provinciales y la casa de varios políticos en reclamo de mayor justicia y en contra de la corrupción política.

En la década de 1980, el panorama agrario y rural de la provincia sufre transformaciones por la implementación de las políticas económicas neoliberales, configurándose un escenario en donde se acrecentaron los conflictos por la propiedad de la tierra. De esta manera, *“la provincia fue escenario de desplazamientos y de desalojos judiciales de muchos campesinos, cuando empresas –en su mayoría no radicadas en la provincia– reclaman como propias, las tierras ocupadas legítimamente por los pobladores.”* (Barbetta, 2006, p. 1), que generó la desaparición de las agriculturas campesinas y de pequeños productores.

En este contexto, surge el MOCASE/VC. Su origen se remonta hacia principios de la década de 1980, cuando un grupo de jóvenes curas y seminaristas se internaron en el Chaco Santiagueño y se reunieron con los campesinos a raíz de un problema de tierras en la localidad de Los Jurés, situada a unos 300 kilómetros al este de la capital provincial.

A lo largo de la década del '80 se acrecentaron las protestas y movilizaciones campesinas en contra de las grandes empresas nacionales y extranjeras que pretendían apoderarse de sus tierras. Estas movilizaciones estuvieron respaldadas por la Iglesia Católica, cuyo rol fue nuclear a todos los campesinos. A la iniciativa de la Iglesia Católica se sumaron algunas ONGs de promoción y desarrollo rural como INCUPO (Instituto de Cultura Popular) y FUNDAPAZ (Fundación para el Desarrollo en Justicia y Paz).

El 29 de octubre de 1986, un grupo de campesinos de la localidad de Los Jurés se movilizó a la intendencia local para reclamarles a las autoridades que intervinieran en la resolución de los conflictos que enfrentaban a campesinos y terratenientes, con el propósito de frenar los abusos cometidos por estos últimos.

Dicha movilización, se denominó como el “Grito de Los Jurés” y constituye el primer paso en la conformación del MOCASE/VC. En el año 1989 se realizó en la misma localidad la Marcha por “La Tierra” y se conformó la Comisión Central de Campesinos de Los Jurés. Asimismo, en la localidad de Quimilí se creó la Comisión Central de Pequeños Productores de “Ashpa Sumaj”, que contó con el apoyo de la Cenepp (Comunidad en experiencias de producción popular).

El problema de la tierra, la producción y comercialización; y la falta de recursos llevó al acercamiento de las diversas comunidades campesinas, dando así origen al MOCASE/VC que surge en el año 1990, como un movimiento que lucha por la tenencia de la tierra y las condiciones de vida de las familias campesinas, así como la constitución del movimiento como actor político a nivel provincial, nacional e internacional.

En el año 2001 se produce una fuerte crisis en su interior que genera un quiebre en su estructura que da como resultado la división del movimiento en dos fracciones: el MOCASE/PSA (también se autodenomina MOCASE histórico) y el MOCASE/VC³.

³ Nos centramos en el MOCASE/VC que ha concretado experiencias educativas. Para profundizar véase Gluz, Burgos, y Karolinski (2008).

El MOCASE/VC es un movimiento social que combina la lucha por la tierra con la producción de procesos culturales que buscan revalorizar el estilo de vida de los campesinos. Tal como afirma Michi:

“Procura desarrollar formas de producción y reproducción que alejen a las familias de las diversas formas de subsunción real al capitalismo. Va gestando formas de producción y reproducción comunitarias, apoyadas en la cultura campesina e indígena que mejoren las condiciones de vida, sin recurrir al trabajo como asalariados, a la migración hacia las ciudades ni a diversas formas de asistencialismo y clientelismo político” (2008, p. 321).

3- Educación rural y establecimiento del orden social capitalista

En los estudios sobre educación rural y desigualdad social encontramos dos líneas de investigación. Los estudios muestran que similarmente a lo que ocurre en el ámbito urbano, los sectores populares campesinos resultan ser los más desfavorecidos por un sistema de enseñanza que se orientó a garantizar la reproducción de los intereses de las clases dominantes. Este proceso de dominación social del campesinado avalado por la educación adquiere ciertas peculiaridades en el ámbito rural que ha sido escasamente abordado.

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

Siguiendo a Gutiérrez (2007 y 2000b), para los grupos de poder del medio rural la educación debía orientarse a promover los trabajos agrícolas para apuntalar al naciente modelo agro-exportador en todo el territorio, pero especialmente en el área pampeana (La Pampa, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y Entre Ríos), la de mayor desarrollo del modelo agroexportador. De este modo, la constitución de la enseñanza agrícola respondió a la conformación de dos grupos sociales antagónicos: por un lado, las elites agrícolas impulsoras del modelo agro-exportador, representadas por los ingenieros agrónomos.

Este grupo pugnaba por la creación de un sistema de enseñanza agrícola especializado que se orientara a formar mano de obra calificada. Por otro lado, los pedagogos normalistas sostenían la necesidad de incorporar la enseñanza agrícola que contemplara la especificidad de la educación rural desde la escuela primaria. Los representantes de este grupo se encontraban aglutinados en el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay (Entre Ríos) y la Escuela Normal de Paraná.

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

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

“Una estrategia para la difusión de la educación rural y la orientación agrícola de la misma, con el objetivo de lograr una mejor defensa de sus intereses sectoriales. Por el contrario el sector dirigente difundía un discurso educativo que, aún tendiente a la racionalización de la producción, tenía como finalidad última el control social para contrarrestar la “cuestión agraria” (Gutiérrez, 2005, pp. 86-87).

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

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

Asimismo, la incorporación de la población rural a las escuelas se encontró en sus inicios con diversas dificultades propias de la zona rural como es la falta de escuelas cerca de las comunidades más alejadas de los centros urbanos, la escasez de maestros, y un sistema de arrendamiento extensivo que requería que la mano de obra se movilizara por los pueblos, generando el traslado de la familia, lo que dificultaba el acceso y permanencia de los hijos en la escuela. Esto generó un proceso de exclusión aún mayor en estos sectores sociales (Gutiérrez, 2007c). Además las Escuelas Prácticas tenían como objetivo formar mano de obra dócil y preparada para las tareas rurales que se requerían para el desarrollo del modelo agro-exportador.

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

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

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

“Limitar a lo rudimentario el saber de las clases populares. Una cuestión dirigida a frenar posibles conflictos o aún la competencia en determinados ámbitos del poder real o simbólico. El "peligro" representado por un exceso de instrucción se traduciría en un mayor incentivo para los jóvenes (...) a ocupar plazas en un nivel de estudios reservado para otros grupos sociales” (Gutiérrez, 2005, p. 100).

Tal como señala Gutiérrez (2000 y 2005) incluso en épocas de mayor democratización la población rural presentó dificultades en el acceso a la educación. Esto se hace evidente durante los gobiernos peronistas (1946-1955) donde la economía se definió por orientar los recursos del campo para el desarrollo industrial basado en la sustitución de importaciones.

En este periodo, la educación agraria se caracterizó por concentrar una matrícula baja y un número reducido de establecimientos respecto de las restantes modalidades educativas como es el caso de las escuelas técnicas que fueron promocionadas y cobraron notoriedad como parte de la estrategia económica de transferir ingresos del campo a la industria sustitutiva. En la década del '50, con la proclamada “vuelta al campo” alcanzó una nueva valoración la educación rural. Dice Gutiérrez al respecto:

“Ya desde 1949 ocupó un lugar importante en la planificación del gobierno, llegando a incluirse en la constitución reformada un artículo reforzando la especificidad de la escuela rural, y en el Segundo Plan Quinquenal un acápite especial sobre educación agrícola (ausente en el Primer Plan)” (Gutiérrez, 2000, p. 6).

A pesar de la revalorización de la enseñanza rural se mantuvo la dificultad de la población en el acceso a la educación. Esto agudizó aún más la diferenciación

al interior de la población rural entre los sectores de mayores recursos respecto de los de menores, porque *“precisamente en el acceso a la educación radicaba una de las grandes diferencias entre el terrateniente y el colono. Este, por pobreza y falta de recursos se veía privado de enviar sus hijos a una escuela lejana”* (Gutiérrez, 2005, p. 91).

Según Gutiérrez (2009), desde la década del '60 con el desarrollismo a los '90, se intentó vincular a la educación rural de manera más estrecha con las necesidades del naciente proceso de modernización del agro argentino. El fin del modelo de sustitución de importaciones revitalizó la producción agrícola que vuelve a tener centralidad en el desarrollo económico a través de la incorporación de tecnologías para mejorar la productividad, y para la cual se requería de mano de obra calificada.

En este periodo el sistema educativo rural se expande cuantitativamente en términos de establecimientos educativos por las demandas internas, pero además por las recomendaciones de organismos internacionales como UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y OEA (Organización de Estados Americanos) que sostenían la necesidad de extender la educación a las zonas rurales como una estrategia para disminuir el analfabetismo en los países de la región.

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

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

Otra línea de investigación reciente se centra en analizar las consecuencias de la adaptación del modelo urbano a la escuela rural. Los estudios ponen de manifiesto que la desigualdad ya no se expresa entre sectores sociales, sino que la misma está dada por las condiciones y estilos de vida entre el ámbito urbano y rural.

Fainholc (1983), Ezpeleta (1997) y Terigi (2007, 2008 y 2008b) arguyen que el modelo de la escuela urbana se construye a partir de prácticas y rituales que determinan la vida cotidiana de los actores educativos al interior de las instituciones: la graduación y la clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un sólo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo.

En relación a esto, los estudios plantean que el sistema educativo pensado para lo urbano se estableció como parámetro universal, que creó procesos de uniformización cultural que desconoce la particularidad del medio rural donde la escuela agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. Por ejemplo, los docentes tienen *“que utilizar contenidos de grados diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común”* (Terigi, 2007, p. 3) de la escuela urbana.

De esta manera, surgió el plurigrado (modelo organizacional que agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar) como una extensión de la estructura conocida y disponible para el medio urbano al medio rural, dando origen a dos modelos organizacionales diferentes (el aula urbana graduada y el plurigrado rural) pero con un único modelo pedagógico, el aula graduada.

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

Si bien los estudios sobre educación rural son escasos, las investigaciones presentadas representan un material valioso para conocer y comprender el desarrollo y la forma de organización de la educación rural desde sus orígenes y los elementos que jugaron para que en su posterior desarrollo se fuera consolidando un sistema conformado por circuitos de diferente calidad que tenían como fin asegurar una educación diferenciada según la clase social de pertenencia, como una estrategia para garantizar un determinado proyecto económico, político, social y cultural.

4- La creación de experiencias educativas en el MOCASE/VC

La educación en el MOCASE/VC discute y cuestiona la exclusión educativa de la que han sido objeto históricamente los sectores populares campesinos. Muchos de los jóvenes campesinos nunca habían ido a la escuela y aquellos que habían accedido a la misma por no cumplir con la tarea de reapropiación de una cultura ajena e inadecuada a sus realidades no pudieron permanecer en el sistema educativo.

La exclusión social y educativa sufrida por los jóvenes campesinos atenta contra la capacidad de cambiar o transformar esa realidad. La educación en el MOCASE/VC privilegia la posibilidad de poder cambiar la realidad y revertir la marginación y el abandono. Esta base educativa que se propone modificar la

realidad, la pensada y la practicada, se ubica en la educación popular como estrategia de liberación de los sectores subalternos:

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

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

De este modo, partiendo de las propias experiencias y vivencias cotidianas, la educación en el movimiento se diferencia de la educación oficial, porque su principal premisa es desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo como parte en la construcción de la sociedad que aspiran concretar.

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

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

5- La Escuela de Agroecología

Como vimos el desarrollo de un sistema educativo modernizador que planteó para un territorio y una población rural una educación urbana, que promovió la transmisión de una cultura ajena al contexto y las necesidades de las comunidades campesinas y que constituyera un sujeto políticamente correcto en función de la modernización productiva; no sólo no sirvió para los jóvenes campesinos sino que la mayor parte de las veces los ignoró y los excluyó.

En Santiago del Estero la exclusión de los jóvenes campesinos de la educación muestra particularidades asociadas a la situación educativa actual. Como señala Michi (2008) la provincia es una de las más postergadas en materia educativa. Según datos que presenta la autora sobre la escolarización el 30,74% de la población de 15 años o más no finalizó la escuela primaria. Esta cifra sólo es superada por la provincia de Misiones con 33,77% y de Chaco con el 33,70%. Similarmente ocurre en el nivel medio, donde solamente el 25% de los mayores de 20 años terminó la escuela secundaria.

Esta situación educativa se agrava en las zonas rurales donde la escolaridad primaria (EGB) no se ofrece de manera completa, lo que impide la continuidad de los estudios. La oferta de escuelas de nivel medio es aún menor en la zona rural. Para los jóvenes la única opción para completar los estudios primarios es trasladarse a los centros urbanos que si cuentan con oferta primaria completa. Sin embargo, los hijos de los campesinos no pueden trasladarse para estudiar porque no cuentan con el dinero suficiente para pagar los estudios, la comida y el alquiler (Michi, 2008).

La Escuela de Agroecología (EA en adelante) es un proyecto sistemático y alternativo a la escuela oficial, de nivel secundario de adultos, y el más importante en la formación de los jóvenes campesinos del movimiento y se enmarca en la lucha social desde el campo educativo. Se propone revertir este doble proceso de exclusión cultural y de acceso a la educación en el medio rural. Así, desde la Secretaria de Formación se impulsó en el año 2007 la EA para los jóvenes integrantes del movimiento, cubriendo tanto la escasez de la oferta estatal como el desacuerdo con un tipo de educación oficial tendiente a formar mano de obra adecuada al modelo agroindustrial.

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

Concurren más de 100 jóvenes de todas las centrales que integran el movimiento y jóvenes de otras provincias que forman parte de movimientos campesinos que articulan con el MOCASE/VC: Palma Sola-Jujuy, Fuerza Criolla-Chaco y UST-Mendoza. En el año 2011 se incorporó a la experiencia a un pequeño grupo de jóvenes de distintos barrios de la provincia de Buenos

Aires que están integrados al MNCI y del cual el MOCASE/VC forma parte. A la actualidad se han recibido más de 30 estudiantes de las cohortes 2007 y 2008 con el título de Asistente en Agroecología. La formación de los jóvenes es primordial para el MOCASE/VC como se aprecia en el relato de un integrante:

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

La EA surge por la necesidad de formación de los jóvenes ante la escasa oferta estatal en las comunidades campesinas alejadas de los centros urbanos y la gran deserción, porque la escuela oficial transmite conocimientos y prácticas que se distancia de la forma de vida de las comunidades campesinas. Pero también, es un proyecto educativo que cuestiona la matriz dominante del modelo productivo mediante la construcción y consolidación de un modelo alternativo de educación y producción para superar la histórica subordinación del campesino.

Sostenemos que esa disputa con el modelo agrario dominante se da partir de tres aspectos centrales: primero, la confrontación en torno a la tenencia de la tierra que parte de una concepción distinta a la capitalista respecto del derecho basado en la propiedad privada. Segundo, el sentido que tiene la tierra. Tercero y último, el modo de producción en armonía con la tierra y los recursos que brinda.

5-1 El derecho a la tierra como derecho colectivo

Para las comunidades campesinas, la tierra es un recurso esencial, en tanto que brinda todos los elementos necesarios para la producción de la vida campesina. Partiendo de esta visión, se plantea que la tierra debe ser entendida de manera colectiva. Es decir, acceder a la tierra es un derecho que todos los sujetos tienen, en otras palabras, la tierra no es privada, es comunitaria; le pertenece a la comunidad no a propietarios individuales. Esto expresaba un integrante del MOCASE/VC:

“La tierra para nosotros no es individual. Cada comunidad tiene su tierra y es colectiva. Nosotros podemos tener más o menos espacio en la tierra, pero lo que no podemos es vender. La tierra es nuestra (...) Si renunciamos a la tierra perdemos todo” (Secretaria de Tierra MOCASE/VC).

Entonces, esta forma de entender la tierra, rompe con la concepción tradicional del derecho burgués capitalista de la propiedad privada y la tenencia de la tierra en parcelas, a partir de sostener la consigna: “la tierra

no se negocia, es de todos”. Este es el punto de partida de la disputa del MOCASE/VC en contra del modelo productivo dominante y la cultura de sometimiento y aceptación de la escuela oficial validando el derecho burgués.

En este sentido, es central abordar en la EA la problemática de la tenencia de la tierra haciendo hincapié en el reconocimiento que los campesinos tienen sobre la posesión legítima de la tierra. Esto se constituye en un primer paso en la defensa de la tierra por parte de los jóvenes, encargados de concretar a futuro el proyecto social impulsado por el MOCASE/VC. Al respecto, nos decían estudiantes de su experiencia:

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

“Porque el capitalismo a avanzado mucho en lo que es los desmontes, la contaminación. Y no sólo por eso. Sino también por el hecho de saber cómo hablar con los capitalistas para que no desaparezcan las comunidades. De querer patotear a la gente. Y ahora conociendo los derechos de uno, es muy difícil estando organizados que nos pasen por arriba” (Estudiante 1° EA).

“Nosotros como jóvenes del movimiento hemos aprendido mucho en la escuela. En la central tenemos más participación. Hemos crecido y formado mucho en estos tres años respecto de lo que éramos. Antes éramos tímidos o no sabíamos hablar” (Estudiante 1° EA).

5-2 Los sentidos de “la tierra” para el movimiento

En la EA se recupera y revaloriza esta forma de entender la tierra como algo colectivo y comunitario, en tanto que hace a la forma de vida que han construido y sostenido las comunidades campesinas en el tiempo. Esto representa un segundo punto de conflicto con el modelo de producción capitalista. Porque, para el modelo agroindustrial dominante, la tierra es un factor de producción; mientras que para las comunidades campesinas la tierra se constituye en un elemento generador de vida y productor de la vida campesina anclada en la tierra; donde se construyen prácticas sociales, culturales y políticas. Al respecto, esto nos comentaba un integrante:

“La tierra es vida (...) La tierra es fundamental. Porque de ahí producimos todo” (Secretaria de Tierra MOCASE/VC).

Por tanto, la tierra para las comunidades campesinas implica mucho más que extraer recursos para la producción, por el contrario, encierra una cosmovisión y forma de vida que es parte de una identidad y cultura construida históricamente, arraigada en la tierra como espacio físico que les

pertenece y permite vivir, pero a la vez en la tierra se desarrollan una serie de prácticas que construyen la vida campesina; la cual no se puede reproducir sin la posesión comunitaria y colectiva de la tierra.

De este modo, es en la tierra y la comunidad donde se disputa con la hegemonía a partir de la articulación de viejas y nuevas prácticas y vínculos que interactúan, asociados a la solidaridad, compañerismo y respeto. Esto se expresa en las palabras de una coordinadora de la EA:

“Por tomar la frase de una compañera que estábamos en el curso y charlábamos de los medicamentos y la medicina popular y a las formas de curación ancestral, y compartía la compañera diciendo: “para nosotros el monte también es una farmacia. También nos aporta los remedios que necesitamos”. Obviamente no sólo para los animales sino también para nosotros. Y como en definitiva éste monte se va plasmando en cada una de las intervenciones esa dimensión completa e integral. No es un recurso que se compra, que se vende, ni la tierra” (Secretaría de Producción y Comercialización MOCASE/VC).

Asimismo, en las palabras de otro integrante se aprecia la convivencia y relación que caracteriza a la forma de vida campesina:

“Porque antes uno carneaba a un animal y se lo pasaba al vecino y el vecino le devolvía con verduras. Ese intercambio” (Secretaría de Salud MOCASE/VC).

5-3 El modo de producción campesino

La concepción del derecho campesino y el vínculo que establece con la tierra, cimientan las bases para la construcción de una alternativa en materia de producción divergente a la agroindustrial. La forma de producción que impulsan las comunidades campesinas adopta como principio fundante la soberanía alimentaria, que postula la capacidad de las comunidades campesinas para poder decidir de manera autónoma qué y cómo producir:

“Para nosotros la soberanía alimentaría es nuestra bandera de lucha” (Estudiante 1º EA).

“El tema de la soberanía alimentaría y la tenencia de la tierra también se trabaja en la escuela. Porque se necesita información y formación política sobre el tema. Porque con soberanía alimentaría somos libres” (Estudiante 2º EA).

Entonces, la confrontación se establece entre dos sistemas de producción radicalmente antagónicos, ya que parten de concepciones totalmente distintas de la tierra y el uso de los recursos que brinda. Esto nos decían al respecto coordinadores de la EA:

“Esta claro que nuestro modelo de producción basado en un modelo de conocimiento y otra cosa es el modelo que podamos ver en otros lugares donde las tecnologías son de insumo. Donde todo tiene que ver con aportar al sistema capitales y al consumo. El sistema de producción campesino-indígena ha desarrollado a lo largo de los siglos otra forma de producción y de relación” (Secretaría de Producción y Comercialización MOCASE/VC).

“Para mi tiene que ver con la diferencia de modelo productivo que uno quiere para su país. El campesino es tradicional. Su producción es para sobrevivir si dañar el ambiente” (Secretaría de Salud MOCASE/VC).

En la EA se fortalece ese sistema de producción campesino-indígena a través de la transmisión de saberes y prácticas culturales que constituyen una forma de trabajo ancestral de las comunidades campesinas. Para esto, es central ahondar en las distintas materias aspectos que permitan fortalecer el trabajo de los jóvenes en las comunidades para superar las debilidades y profundizar en las fortalezas que permitan afianzar la soberanía alimentaria. Es por ello, que se transmite conocimientos que ayuda a que los jóvenes puedan utilizar los recursos que brinda la tierra:

“Tenemos animales, vacas, chivas, chanchos. Sembramos maíz, zapallo, calabaza. Muchos no acostumbramos a la huerta ya porque no sabemos el manejo bien de hacer la tierra y acá lo aprendí y ahora tenemos una huerta” (Estudiante 2º EA).

“Estaba desocupado y me inscribí en la escuela. Con las intenciones de aprender y poder emprender algo. Yo tengo un campo y no lo he trabajado nada. Esto me puede servir para trabajar la tierra de otra manera” (Estudiante 1º EA).

La formación productiva que se inicia en la EA, se fortalece en las comunidades campesinas, donde los jóvenes son los encargados de compartir esos saberes construidos en la EA para consolidar la producción campesino-indígena y las comunidades campesinas. Nos decía al respecto una coordinadora de la EA:

“Los chicos cuando vuelven a sus comunidades y socializan lo que se hace acá y problematizan. Porque en general son cosas bastante nuevas. En base a eso en algunas comunidades se ha ido implementando algunas medidas. Lo interesante es darse cuenta que es importante organizarse en lo productivo. Así como nos organizamos en la defensa de la tierra. También lo productivo requiere que nos sentemos a debatir cómo estamos, hacia donde queremos ir, etc. Bueno, eso es lo que tratamos de recuperar desde la Escuela de Agroecología. Cosa que cuando los compañeros y compañeras vuelvan a sus comunidades sigan todo el tiempo trayendo más oportunidades de mejoramiento. Algunas cosas son más fáciles de implementar y se ven en el corto plazo y otras llevan mucho más tiempo y también los resultados se ven a mediano y largo plazo. Es cierto que tratamos de abordar en principio lo más fácil de resolver y lo que sabemos que va a producir un mejoramiento en la producción (...)

Posibilidades de mejoramiento en lo que tiene que ver con registros, de implementar un plan sanitario de la comunidad, lo que implica. No sólo pro establecer las enfermedades que se pueden controlar, sino garantizar los recursos y roles para que se haga esa salida preventiva” (Secretaria de Producción y Comercialización MOCASE/VC).

La forma de producción campesina propone el desarrollo sustentable de su producción para la subsistencia familiar y comunitaria, pero en armonía con la tierra y los recursos que brinda, es decir, sin destruir el medio ambiente y los recursos que son necesarios para la producción de la vida.

6- Reflexiones finales

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

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

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

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

La función de la educación va más allá del simple acto de garantizar la lectura y la escritura, porque la pedagogía es diferente y se construye a partir de la propia experiencia de las comunidades campesinas y desde una concepción de ruptura con el proceso de “exclusión silenciosa” del que han sido objeto los campesinos. Entonces, la educación se enmarca en este proceso de resistencia y transformación del lugar subordinado que el sistema capitalista le

asignó al campesinado. Para revertir esta condición, el MOCASE/VC convirtió a la formación política y productiva en los ejes de las propuestas educativas que desarrolla.

La Escuela de Agroecología se constituye en una experiencia educativa por fuera del sistema educativo estatal y acorde a los postulados políticos y productivos del MOCASE/VC que lucha por la defensa de los intereses de los campesinos. Es por ello, que la Escuela de Agroecología confronta con los principios históricos de la escuela oficial en el medio rural, que como se demostró cumplieron con la función de disciplinar y someter al campesino a los requerimientos del orden social hegemónico.

En este sentido, la Escuela de Agroecología es un proyecto que cimienta las bases para la construcción de contra-hegemonía a partir de una concepción distinta a la capitalista: primero, la tierra es entendida como un derecho colectivo de las comunidades campesinas y no dividida en parcelas como establece el derecho burgués. Segundo, la tierra es fundamental en la producción de la vida campesina y no un mero recurso productivo. Por último, se retoma la agroecología como forma de producción que plantea una relación de armonía y respeto entre la tierra y sus recursos y el ser humano; donde la producción se orienta a la subsistencia familiar y comunitaria; y no a la destrucción del medio ambiente.

En síntesis, en la Escuela de Agroecología se recupera y revaloriza los saberes y cultura campesina producto de una cosmovisión y forma de vida de las comunidades campesinas de manera colectiva y donde los recursos que en ella se encuentran son compartidos y todos pueden hacer uso de ellos de manera comunitaria. En otras palabras, la forma de vida campesina construida históricamente está cimentada por relaciones de intercambio, respeto, solidaridad y compañerismo.

Bibliografía.

Agosto, P., Cafardo, A. y Cali, M. (2004). "Movimiento de Campesinos de Santiago Del Estero". Centro Cultural de la Cooperación, Cuaderno de Trabajo N° 53, Buenos Aires.

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

Alfaro, M. (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 Universidad Buenos Aires.

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

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

Barbetta, P. y Lapegna, D. (2003). "Tierra y ciudadanía: el caso del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE)". Argentina. Recuperado en 2009 de: www.iade.org.ar

Caldart, Roseli Saleté. (2000). "O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como principio educativo". En: Gentili, P y Frigotto, G (comp) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires: Editorial CLACSO.

Domínguez, D. y Sabatino, P. (2005). "La muerte que viene en el viento. Los problemática de la contaminación por efecto de la agricultura transgénica en Argentina y Paraguay. Informe final del concurso: Los impactos socioculturales y económicos de la introducción de la agricultura transgénica en América Latina y el Caribe". Recuperado en 2010 de: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/soja/domsa.pdf

Ezpeleta, M. (1997). "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado", *Revista Iberoamericana de Educación*, número 15, Madrid. Recuperado en 2009 de: www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm

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.

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

Giarracca, N. (2006). "Territorios en disputa: los bienes naturales en el centro de la escena". Argentina. Recuperado en 2010 de: www.ger-gemsa.org.ar/files/territorios%20en%20disputa_giarracca.pdf

Giarracca, N. (2003). "La protesta agrorural en la Argentina" En publicación: *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), pp. 129-151. Buenos Aires. Recuperado en 2010 de: www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar

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

Giarracca, N. (1999). "Comentarios. Cómo abordar y comprender los nuevos actores sociales de la protesta agraria de los años 1990. Un debate que recién comienza". *Revista Realidad Económica*, N° 167. Recuperado en 2009 de: www.iade.org.ar

Gluz, N., Burgos, A. y Karolinsky, M. (2008). "Movimientos sociales, educación popular y escolarización oficial: la autonomía "en cuestión". En *Memorias Arbitradas I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Gohn, María da Glória. (1999). *Movimentos Sociais e educação*. San Pablo: Cortez Editora, 3ra edición.

Gutiérrez, T. (2009). "El lugar de la familia en la producción agropecuaria Argentina (1960-2008)". *Mundo Agrario*, Vol. 10, N° 19, Buenos Aires.

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

Gutiérrez, T. (2007b). "Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955". Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editora.

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

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

Gutiérrez, T. (2000). "Educación agrícola y medio ambiente en la Región pampeana, 1910-1955". *Revista Theomai*, N° 2, Red Internacional de Estudios

sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. Universidad nacional de Quilmes. 2000. Recuperado en 2011 de: www.theomai.unq.edu.ar.

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

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

Morduchowicz, A., y Arango, A. (2007). "Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina". Recuperado en 2010 de: www.iipe-buenosaires.org.ar

Parra, M. (2005). "La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina". *Atenea Digital*, N° 8, p. 72-94.

Santos, Boaventura de Sousa. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Editorial CLACSO.

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

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

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

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

Terigi, F. (2007) "Enseñar en las "otras" primarias". *Revista Quehacer Educativo*. Recuperado en 2010 en: www.mapaeducativo.com

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

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

Otras fuentes utilizadas:

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

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

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

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

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

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

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

Páginas consultadas en Internet:

www.trashumante.org.ar

www.panuelosenrebeldia.com.ar

www.cloc-viacampesina.net

www.viacampesina.org

www.mnci.org.ar

www.mocase-vc.blospost.com