



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Universidad de la República  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Sociología

Tesis para la obtención del título de Magíster en  
Estudios Contemporáneos de América Latina

## ***“Escuela que Anda”***

Una mirada al formato escolar clásico desde la perspectiva político pedagógica del  
Movimiento Campesino de Santiago del Estero.

Autora: **Catalina Valerio Ventura**

Tutora: Paola Mascheroni Laport

Montevideo, Uruguay  
2026

## **Resumen**

El trabajo “Escuela que Anda” examina las posibilidades de alteración del formato escolar clásico a partir de los aportes político-pedagógicos del Movimiento Campesino de Santiago del Estero. Se parte del reconocimiento de que la ampliación del acceso a la escolarización no garantiza por sí sola el derecho a la educación, especialmente en territorios y poblaciones donde persisten condiciones que limitan la participación y la permanencia. Por ello, resulta necesario revisar los rasgos históricos del formato escolar clásico -sus modos de relación pedagógica, las formas de transmisión y la organización del tiempo y el espacio- para comprender por qué ciertos grupos continúan enfrentando obstáculos.

En este marco, la tesis analiza cuatro experiencias de formación sistemática del Movimiento: la Escuela de Agroecología, la Universidad Campesina, las Brigadas de Escolarización y el Proyecto de formación de docentes campesinos. Estas prácticas, inscriptas en la tradición latinoamericana de educación popular, articulan política, territorio y aprendizaje colectivo, generando propuestas que tensionan los límites del dispositivo escolar y abren otras maneras de concebir las relaciones educativas y la producción de conocimientos.

La investigación adopta un enfoque cualitativo que combina entrevistas y revisión documental. A partir de esto se elabora una matriz analítica que presenta las lógicas escolares clásicas en relación con las prácticas sostenidas por el Movimiento.

Los resultados señalan que las experiencias del Movimiento Campesino de Santiago del Estero introducen aperturas relevantes: relaciones pedagógicas horizontales, saberes ligados a la vida comunitaria, temporalidades flexibles y formas organizativas que integran estudio, trabajo y territorio. Si bien no constituyen un modelo replicable de manera mecánica en la escuela estatal, sí ofrecen orientaciones concretas para pensar alteraciones posibles en un sistema que mantiene estructuras rígidas. En conjunto, los hallazgos muestran que los aportes político-pedagógicos del Movimiento permiten alterar y ampliar los márgenes de lo escolar y fortalecer una educación pública más democrática, situada y garante de derechos.

**Palabras claves:** Derecho a la educación - Movimientos sociales latinoamericanos - Alteración de los formatos escolares- Educación popular latinoamericana.

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Antecedentes Generales</b>	<b>5</b>
Formato Escolar Clásico	5
Movimientos Sociales y Educación Popular Latinoamericana	6
Relación entre Educación Escolar y Educación Popular Latinoamericana	9
<b>Capítulo 2. Marco Conceptual</b>	<b>12</b>
Universalización de los Sistemas Escolares Públicos y Derecho a la Educación	12
Formato Escolar	15
Alteraciones en el Formato Escolar Clásico	19
Derroteros de la Educación Pública y la Educación Popular	22
Educación Pública como Educación Estatal y Popular	22
Distanciamientos entre la Educación Pública Estatal y la Educación Popular	24
Encuentros entre la corriente de Educación Popular Latinoamericana y la Educación Pública Estatal	27
La Defensa de la Educación Pública como Punto de Encuentro.	27
Los Nuevos Movimientos Sociales como parte de la Corriente Latinoamericana de Educación Popular	30
La Dimensión Educativa de los Nuevos Movimientos Sociales.	32
<b>Capítulo 3. Metodología</b>	<b>34</b>
Objetivos y Preguntas de Investigación	34
Objetivos General	34
Objetivos Específicos	34
Preguntas de Investigación	35
Diseño Metodológico	35
Construcción de los Datos	38
Análisis de Datos	40
Alcances del Trabajo	41
<b>Capítulo 4. El MoCaSE y la Educación</b>	<b>44</b>
Contextualización General	44
Estructura Política del MoCaSE y Forma Organizacional	45
La Dimensión Educativa del Movimiento	47
Rasgos de las Propuestas Formativas	47
Justificación de su Puesta en Práctica	48
Para la Formación Militante y Técnica.	49
Para Atender la Falta de Acceso al Sistema Escolar Estatal.	50
Desarrollo de las Propuestas Formativas	53
Proyecto de Formación para Maestros Campesinos	53
Historia y Fundamento de su Creación.	53
Objetivos.	54

Plan de Trabajo.	55
Documento de Trabajo con Proyecciones.	56
Escuela de Agroecología	58
Historia y Fundamento de su Creación.	58
Destinatarios.	59
Tiempos y Espacios de Aprendizaje: “Tiempo Escuela- Tiempo Comunidad; “Escuela Territorializada”.	59
Organización de la Cursada.	61
Equipo de Coordinación.	62
Práctica Reflexionada, Colectiva y Diversa.	64
Múltiples Articulaciones.	67
Espacio de Niñeces.	68
Universidad Campesina-Sistemas Universitarios Rurales Indocampesinos - UNICAM SURI	69
Espacio de Vida y Comunidad.	69
Espacio de Formación Sistemática.	70
Historia y Fundamento.	70
Objetivos y Forma Organizacional.	71
Brigadas de Escolarización Monte Adentro	72
<b>Capítulo 5. Análisis</b>	<b>77</b>
La Relación Pedagógica y el Clima de Aula	77
Reconocimiento del Sujeto Omitido como Contrapartida a la Homogeneización	77
El Conocimiento como Punto de Llegada - El Conocimiento como Punto de Partida	80
Del Docente Explicador al Docente Emancipador	83
Del Trabajo Individual a un Trabajo Colectivo y Colaborativo (tanto de docentes como de estudiantes)	84
Del Docente Aplicacionista al Docente Decisor de Política Educativa	86
Relación Escuela - Familia - Comunidad	87
Los Modos de Trasmisión Escolar	91
Contenidos Educativos	91
Del Trabajo Cognitivo al Trabajo Senti-pensante	95
Del sujeto Espectador al Sujeto que “pone el cuerpo”	96
La Forma Organizativa	98
El Uso de los Tiempos y Espacios	98
Aperturar el Aula	99
Formación Docente	101
La Conclusión desde Tres Ejes	110
La Relación Pedagógica y el Clima de Aula	110
Los Modos de Trasmisión Escolar	112
La Forma Organizativa	113

La Síntesis: Un “Movimiento”, Muchas “Escuelas”	114
Para Finalizar: Abrir Camino desde lo Posible	115
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>119</b>
<b>Anexos</b>	<b>136</b>

## Introducción

A continuación se presenta el trabajo de tesis correspondiente a la Maestría Bimodal en Estudios Contemporáneos de América Latina de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar) en convenio con la Universidad Complutense de Madrid (UCM). El mismo se titula *“Escuela que Anda<sup>1</sup>” Una mirada al formato escolar clásico desde la perspectiva político pedagógica del Movimiento Campesino de Santiago del Estero.*”

Nace del interés por identificar perspectivas políticas pedagógicas que se traducen en prácticas concretas orientadas a la protección y garantía del derecho a la educación, particularmente de grupos poblacionales que históricamente lo han tenido negado. Se trata de una interpelación propia de quien escribe en tanto trabajadora en el sistema escolar nacional preocupada por colaborar con la producción de instituciones capaces de albergar a todos y todas, respetando sus singularidades y abriendo caminos de justicia y dignidad.

Si bien en los países de América Latina (en adelante AL) la expansión cuantitativa de los sistemas nacionales de educación pública junto con marcos jurídicos nacionales e internacionales ha permitido avances significativos en el acceso a la escolarización de importantes grupos poblacionales, esto no resulta suficiente para el logro efectivo del derecho a la educación. Este trabajo muestra que hoy la negación no pasa exclusivamente por el acceso sino por las condiciones que el propio sistema educativo no está pudiendo garantizar (Gentili, 2009).

Habitualmente los debates educativos han buscado los motivos en causas externas al propio sistema, en sus fines y funciones sociales, y no tanto en cómo se organizan las acciones para el alcance de esos fines; sin embargo, la historia de la educación demuestra que mientras los contextos sociopolíticos fueron cambiando, la forma o “gramática escolar” se mantuvo. Aparecen algunos rasgos invariables de este formato con ciertos mecanismos prácticos y concretos a través de los que se fue “haciendo escuela” de forma inadvertida. Develar este formato y sus atributos se vuelve necesario para poder identificar algunas de las condiciones que imponen obstáculos particularmente a ciertas poblaciones.

Colectivos sociales que históricamente han visto relegados sus derechos frente a los avances del modelo occidental, capitalista, moderno no sólo han sabido oponerse y resistir

---

<sup>1</sup> "Escuela que anda" en referencia a "Tierra que anda" de Atahualpa Yupanqui (1948) quien retoma la voz indígena: "El hombre es tierra que anda".

a ello sino que han construido estrategias para la producción de otros órdenes posibles. Estos colectivos vienen sosteniendo luchas contrahegemónicas que interpelan el modelo actual y construyen espacios con nuevas categorías, marcos referenciales y formas de organización de la vida.

Los movimientos sociales (en adelante MS) han sido grandes protagonistas en el escenario latinoamericano revalorizando sus comunidades, “resistiendo” y “re-existiendo”, afectando no sólo sus territorios sino al conjunto de lo social. Están instalando nuevos sentidos y orientaciones y en esto la dimensión educativa se ha vuelto clave por la posición ética y política que conlleva. Así han elaborado propuestas de educación propias sustentadas en la corriente de la Educación Popular Latinoamericana (en adelante EPL o EP) que muestran un detenimiento frente a las necesidades de los territorios y sus comunidades.

Los principios que orientan estas prácticas toman base en desarrollos del campo popular que vienen discutiéndose desde los años 60. Desde esa época, y hasta los años 80 se dio una escisión entre el campo de lo escolar y de la EPL. Se pensaban en forma compartimentada y hasta contrapuestos en algunos sentidos. Este escenario cambia con el retorno a la democracia y con la amenaza del modelo mercantilizador y privatizador de las reformas neoliberales de los años 90 generando las posibilidades de articulación entre los campos educativos antes “divorciados”, unificando las fuerzas en defensa de la educación pública, de carácter estatal, democrático, popular e inclusivo (Michi, 2008, 2011; Rubinsztain, 2013).

Así es que este trabajo busca preguntarse por los aportes que las prácticas de educación nacidas en el territorio de los MS -desde su posicionamiento político pedagógico- ofrecen para develar algunas de las condiciones del formato escolar clásico (en adelante FE) que se configuran como obstáculos, a fin de alterarlas y profundizar en sistemas escolares capaces de proteger el derecho a la educación.

Cada uno de los campos tienen sus propias definiciones, prioridades, sus énfasis y sus orientaciones que posibilitan ciertos tipos de acción y no otros. Cada uno tiene sus propias marcas identitarias que suponen condicionamientos, responsabilidades, compromisos y posicionamientos irrenunciables. Aún así estas formas distintas entre sí de llevar adelante el entendimiento de lo educativo también tienen puntos de encuentro desde los que pueden potenciarse, contribuyendo a la ampliación de perspectivas y prácticas. En

este sentido es que el presente trabajo entiende que las prácticas producidas en los MS pueden ser de aporte al campo escolar y más allá de producir formulaciones y prescripciones programáticas, ayudarán a preguntarse por los sentidos y las posibilidades, así como por las condiciones para el cambio.

El trabajo se detendrá a observar algunos de los rasgos de las experiencias educativas del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (en adelante MoCaSE) como ser la Escuela de Agroecología (en adelante EA), la Universidad Campesina (en adelante UNICAM), las Brigadas de escolarización Monte Adentro y el Proyecto de formación para docentes campesinos. A partir de la observación de estas propuestas se buscará analizar posibles alteraciones al FE clásico, vinculadas a la relación pedagógica y el clima de aula; los modos de transmisión escolar y la forma organizativa.

La investigación adopta un enfoque cualitativo que combina entrevistas y revisión documental. A partir de éstas se elabora una matriz analítica que ordena los rasgos predominantes de los FE clásicos, rasgos de las propuestas educativas sostenidas en los principios pedagógicos de la EPL y las posibles alteraciones desde la perspectiva político pedagógica del MoCaSE.

El trabajo buscó estructurarse desde un lenguaje inclusivo y no sexista, sin seguir un manual de formas correctas de escribir, con reglas fijas o corset limitantes. Se buscó una lengua viva, dinámica y cambiante, que refleje el momento en que el texto fue concebido. En tal sentido es que se intercambian masculinos, femeninos, "X", todas y todos o barras de ellas/os, apostando a que el lector, la lectora se sienta convocada y tocada por el contenido que se presenta.

El mismo se organiza en seis capítulos.

En el primero se presentan los antecedentes del problema de investigación, organizados de acuerdo a tres grandes dimensiones que estructuran el tema: los vinculados al FE y sus rasgos característicos; los vinculados a MS y educación; y los referidos a los estudios que muestran articulaciones entre el campo de la educación escolar y el de la EPL.

En el segundo capítulo se encuentran las categorías conceptuales que orientan la investigación y el posterior análisis de los datos recogidos del trabajo de campo. Destacándose nociones en torno al "derecho a la educación", "formato escolar", "alteraciones", "educación popular latinoamericana". Para ello se ha recurrido principalmente a fuentes con perspectiva socio histórica pedagógica.

El capítulo tercero presenta los objetivos y las preguntas guías del trabajo así como las decisiones metodológicas que le orientaron permitiendo ubicar el alcance del mismo.

En el cuarto capítulo se delinear los rasgos identitarios más pronunciados del actor estudiado poniendo énfasis en las propuestas educativas sistemáticas que ha producido y sostiene.

En el quinto capítulo se desarrolla el análisis que resulta de la observación de los rasgos estructurantes del FE clásico en tres ejes (la relación pedagógica y el clima de aula; los modos de trasmisión escolar; la forma organizativa) a la luz de algunas de las características y principios que se han recogido a partir del estudio de las experiencias de formación desarrolladas por el MoCaSE, las cuales se sostienen en la perspectiva político pedagógica de la EPL.

El capítulo sexto presenta a modo de cierre las principales conclusiones y reflexiones que surgen del recorrido teórico y el análisis realizado buscando aportar al estudio en torno a las posibles alteraciones del FE clásico desde la perspectiva político-pedagógica del MoCaSE a fin de garantizar el derecho a la educación especialmente de grupos poblacionales históricamente relegados.

## Capítulo 1. Antecedentes Generales

Este trabajo se propone analizar las posibles alteraciones que podrían producirse en los formatos escolares clásicos a partir de la mirada político pedagógica de un MS latinoamericano. Se trata de un tema amplio que involucra tres grandes dimensiones: una vinculada a las formas escolares; otra a la perspectiva de la EPL; y una tercera que implica la relación entre ambos. La literatura que aborda cada una de estas dimensiones es vasta y reúne campos disciplinares y corrientes teóricas diversas que resultan inabarcables en este trabajo. Por lo que es justo reconocer que lo que se presenta a continuación es un recorte significativo en función de lo complejo y multidisciplinar del tema. A modo de ordenarlo se presenta siguiendo las tres dimensiones mencionadas.

### Formato Escolar Clásico

Desde la década de los 90 las investigaciones del campo pedagógico vienen deteniendo la mirada en los componentes estructurantes y estructurales que organizan la experiencia escolar. Se analizan las configuraciones que ha adoptado asumiendo distintas perspectivas y conceptualizaciones: gramática (Tyack y Cuban, 2001), cultura (Viñao, 2002), forma (Vincent, Lahire y Thin, 2001) o dispositivo escolar (Varela y Álvarez Uría, 1991).

Se identifican investigaciones que, en perspectiva histórica, estudian su conformación y desarrollo detectando sus “invariantes” (Pineau, 2001; Diker, 2005; Frigerio, Baquero y Dicker, 2007; Dussel, 2006; Terigi, 2006, entre otros), así como también comienzan a observar ciertas experiencias en las que el formato/dispositivo/gramática se modifica (Terigi, 2002; 2003; 2006; 2007; Southwell, 2019; Dussel, 2014; Redondo, 2016), analizando el papel que cumplen en los procesos de subjetivación (Terigi y Baquero, 1996; Corea, 2000; Duschatzky y Corea, 2002; Duschatzky, 2002; Frigerio, 2007).

A través de estos estudios la academia latinoamericana viene cuestionando los principios fundantes de los sistemas escolares, sus bordes y desbordes. Estos cuestionamientos se orientan a las formas de lo escolar gestadas en el S. XIX y a lo vinculado al proyecto integracionista moderno en tanto el principio de igualdad que caracterizó a esa escuela decimonónica hoy se encuentra tensionado (Puiggrós, 1990; 1995; Martinis y Redondo, 2006; Baquero, Diker, Frigerio, 2007; Terigi, 2007; 2008, 2009,

2010; Pineau, 2001; Dussel, 2004; 2008)

### **Movimientos Sociales y Educación Popular Latinoamericana**

Desde los años 60 fue construyéndose un campo teórico y práctico que dio en llamarse “Educación popular latinoamericana” y dentro de éste ya entrados los años 2000 comienza a nombrarse una nueva línea de estudio y práctica vinculado a los nuevos movimientos sociales. Los trabajos de Michi (2010; 2011; 2021), Michi, Di Matteo y Vila (2012); Díaz (2005, 2011), Baraldo (2009; 2010), Rubinsztain (2013), Macedo (2020) son de aporte al momento de la reconstrucción de las experiencias y estudios del campo de la educación en y desde los MS.

El tema de los MS tiene un amplio abordaje desde las ciencias sociales especialmente la sociología, logrando gran acumulado bibliográfico a nivel regional e internacional: Modonesi e Iglesias (2016); Zibechi (2018); Porto-Gonçalves (2003; 2005 y 2008); Svampa (2007; 2008; 2010; 2012 y 2013); Bringel (2011); Falero (2008); Caffentzis y Federici (2015), entre otros.

Es la expresión más utilizada, la que ha logrado mayor consenso por parte de la academia y de los propios actores. A pesar de ello abre importantes discusiones, particularmente si se toma en cuenta las transformaciones que se han venido desarrollando desde mediados del siglo pasado, y al observar particularmente AL. Aún así se acepta utilizar esta nominación en tanto remite rápidamente a una temática amplia pero siendo conscientes del riesgo que supone quedar reducido en él desconociendo su complejidad.

La literatura académica comenzó en Estados Unidos y Europa en la década de los años 60 y 70 (Offe, 1985; Melucci, 1989; Touraine, 1965; Tarrow, 1994). La emergencia en AL se dio hacia los 70 y 80 en diálogo principalmente con las teorías europeas pero introduciendo nuevas nociones y sentidos. El estudio realizado por Gohn en 1997 deja ver los postulados de las principales corrientes teóricas que fueron pilares para la construcción del concepto de MS, pero la autora resalta que estos marcos explicativos fueron insuficientes para estudiar la realidad latinoamericana debido a las diferencias sociopolíticas y económicas entre aquellas y éstas sociedades.

En relación a la dimensión educativa en los MS los primeros estudios aparecen a partir de la segunda mitad de los años 80. El principal corpus académico proviene del Movimiento Sin Tierra (MST) con referentes brasileños que se destacan por estudiar y al mismo tiempo participar activamente, tal es el caso de Arroyo (2015), Caldart (1997,

2004, 2007), Gohn (1997; 2001). El MST ha sido un faro para los debates en torno a la educación en MS por su escuela Florestán Fernandes, los Institutos y Escuelas de Agroecología y las Universidades Campesinas. En México, las escuelas zapatistas también han sido una referencia. Argentina se ha destacado por estudios sobre las organizaciones de desocupados, las asambleas, las fábricas recuperadas y los movimientos campesinos.

Se observa que hasta 2007 la dimensión educativa era uno de los aspectos menos analizados. Se trataba sobre todo de prácticas experimentales con una producción teórica dispersa y que en su mayoría no cumplían con los cánones estipulados por la academia (Baraldo 2009; 2010). Sin embargo los MS estaban asumiendo la formación de sus propios intelectuales, la educación de las infancias y la alfabetización de jóvenes y adultos/as; destacándose experiencias además de la del MST, la Universidad Campesina de San José de Apartadó (Colombia), la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (Ecuador) y la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo en Argentina. (Zibechi, 2005).

Se destaca el gran impulso que asumió la reflexión conjunta entre investigadores/as, docentes de escuelas públicas estatales, militantes de los MS y educadores/as populares de distintos países latinoamericanos a partir del Foro Mundial de Educación, realizado en Buenos Aires en mayo de 2006 (Baraldo, 2010)<sup>2</sup>

Los debates sobre la relación entre MS y procesos educativos, tal como menciona Díaz (2005) fueron una forma concreta “de debatir los grandes problemas de la democratización del Estado y la educación, una forma actualizada de construir conocimientos político-pedagógicos para la formación de ciudadanías en los sectores populares, a fin de que desde estos espacios se contribuya a la producción de la sociedad que se desee” (p. 6)

Los análisis comienzan a ordenar las prácticas educativas en dos categorías, interconectadas: aquellas prácticas que resultan “intencionalmente educativas” (en este trabajo se nombran como “prácticas sistemáticas” refiriendo a talleres de formación política<sup>3</sup>, escuelas, espacios de capacitación, programas de alfabetización); y aquellas de “educación en sentido amplio” (de lo que no se encargará este trabajo dado que refieren a

---

<sup>2</sup> Es de destacar también que en el año 2007 se crea el Área de Formación Cogestionada con los Movimientos Sociales dentro del Observatorio Social de América Latina (OSAL) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), y del Centro de Investigación y Formación de Movimientos Sociales Latinoamericanos (CIFMSL). A través de su revista comienzan a jerarquizarse los estudios de los procesos pedagógicos en MS y la relación con los sistemas escolares.

<sup>3</sup> Abordan cuestiones referidas a los idearios políticos en su búsqueda por alcanzar profundidad en su organicidad e integralidad de la militancia. Las sistematizaciones e investigaciones académicas en torno a estos talleres son escasos, quedando reducidas al ámbito interno del movimiento. (Barragán, 2018)

procesos de aprendizaje que se dan por el hecho de participar en la vida cotidiana del Movimiento<sup>4</sup>: acciones de lucha, trabajos colectivos, asambleas, fiestas y celebraciones, etc.) (Baraldo, 2010; Barragán, 2018)

Las propuestas de educación sistemáticas han instalado complejas y contradictorias relaciones con el Estado a través de su interpelación a la escuela oficial y al modo en que se les representa; y ha proporcionado al campo de la investigación varias líneas de estudio permitiendo evidenciar la crisis orgánica de los sistemas educativos buscando producir experiencias -en y desde las propias organizaciones- que amplíen los márgenes de lo público al demandar reconocimiento estatal y exigir que el Estado cumpla con su papel de garante de la educación como derecho humano y social (Elisalde, 2008; Sverdlick y Costas, 2008; Gentili 2011; Gluz, 2013; Acosta, 2020).

Lo que resulta novedoso es la lucha por el derecho a la educación por parte de estos actores, ya que tradicionalmente estuvo impulsada por sindicatos, centrada en demandas salariales y por mejoras en las condiciones laborales, y más recientemente vinculadas al rechazo de las reformas privatizadoras. Sin embargo, entrado el año 2000 se destacan análisis que muestran el carácter que asumen las movilizaciones y acciones por la defensa del derecho a la educación, destacándose experiencias como el Programa de Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana; la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador; la propuesta educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y los Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos en empresas recuperadas y organizaciones sociales de la Argentina. Estas propuestas han sido analizadas en el marco de estar o haber estado en procesos de diálogo con los gobiernos nacionales respectivos. (Gentili y Sverdlick, 2008; Gluz, 2013)

Lo que se observa es que todas ellas ponen en el centro la pregunta por el rol del Estado y las políticas públicas frente a la protección de los sectores populares excluidos. Los MS históricamente vienen desarrollando estrategias que presionan al Estado, exigiendo políticas inclusivas y populares. Asumiendo la construcción de poder capaz de confrontarlo, a la vez que lo consideran como el referente y espacio de negociación para la consecución de las metas sociales.

La capacidad de diálogo y el posicionamiento político que asumen varía respecto

---

<sup>4</sup> La literatura brasileña ha sido la que más ha profundizado en la noción del movimiento como principio y sujeto educativo, en la cual se entiende que la formación desborda lo organizacional, así el propio movimiento en su acción cotidiana, se constituye en agente con naturaleza y potencia pedagógica: las instancias deliberativas o decisionales, las experiencias productivas, las acciones de protesta o de lucha, la vinculación con otras organizaciones, el diálogo y las negociaciones con el Estado.

de las instituciones estatales en general y del sistema educativo en particular. Algunas de sus prácticas se han construido a fin de mejorar la inserción en la escuela pública y la participación en redes más amplias; otras experiencias crean escuelas propias a fin de suplir la falta de la educación oficial y en clara oposición a ella. Los análisis identifican distintas gradaciones respecto a la autonomía que los MS tienen con el Estado; algunos ubicados en un polo más adaptativo a los requerimientos oficiales y otros más próximo a una posición autonomista definida (Gluz, 2013).<sup>5</sup>

En resumen lo que se puede observar es que las propuestas sistemáticas de educación producida por los MS vienen proponiendo al campo de la investigación varias líneas de estudio: 1) la redefinición del sentido de lo público y del derecho a la educación 2) la relación con el Estado y la autonomía política pedagógica de los MS para la implementación de sus propuestas 3) La tensión entre las características del dispositivo escolar tradicional y las características de los formatos pedagógicos propuestos por ellos.

### **Relación entre Educación Escolar y Educación Popular Latinoamericana**

A lo largo de la historia es frecuente reconocer que las discusiones sobre la EPL excluyeron a la escuela como instancia de posibilidad para su desarrollo y fueron construyendo “alternativas pedagógicas” por fuera del campo escolar (Puiggrós, 1991). Se puede mencionar, por destacar algunos de los proyectos que brindan un panorama del trabajo de sistematización en relación a experiencias en el campo de la EPL al programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (México – Argentina – Brasil – Chile - Colombia) y la Red de Prácticas Sistematizadas (REPRASIS), ambas con fuerte impronta a partir de mediados de los 80; el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización, el cual forma parte del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL); este programa parte de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja; Centro de Estudios para la Educación Popular (CEPEP), asociación venezolana fundada en 2010.

Aún así es de destacar que también existe un abundante campo de análisis respecto a las articulaciones entre la educación escolar y la popular, con el propósito de aportar en la reflexión y la construcción de prácticas pedagógicas emancipadoras más allá de los

---

<sup>5</sup> El proyecto “Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en movimientos sociales” de la Universidad Nacional General Sarmiento dirigido por Nora Gluz y el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular de la Universidad de Buenos Aires nacido en 2008, integrado por estudiantes, investigadores y militantes de organizaciones territoriales y sociales - por mencionar dos de los que este trabajo ha recurrido- han analizado proyectos educativos en relación a la autonomía con el Estado, observando diferentes casos, entre ellos el del MoCaSE.

ámbitos en los que la acción se desarrolle. Análisis donde se aborda modos de ensayar la EPL en contextos de escolarización estatal y que desde distintos abordajes han cuestionado cómo la pedagogía crítica podría ser llevada a instituciones con estructuras verticales (Freire, 1970; 1996; 1997); han analizado cómo la educación oficial puede ser tensionada a partir de la crítica por la rigidez del currículum escolar promoviendo la integración de saberes populares y locales (Puiggrós, 1990, 1994, 1998; 2002; Southwell, 2000; 2013) y el desarrollo de prácticas participativas en los centros escolares (Torres, 2002). Teorías del campo de las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2006; 2008; 2009; 2010) y las pedagogías decoloniales (Walsh, 2005; 2012; 2018) también han introducido debates y propuestas donde la escuela tradicional entra en diálogo con saberes comunitarios y las luchas de los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas incorporando formas de conocimiento ancestral en el currículum.

Análisis que entienden a la escuela como espacio de disputa y de producción de sentidos desde el cual desafiar el modelo de enseñanza que tiende a la homogeneización y la negación de la realidad del estudiantado donde los docentes, como sujetos colectivos asumen un papel central en tanto agentes de transformación social capaces de promover órdenes más inclusivos y democráticos (Tamarit 1990; 1992; Vázquez; 2003; 2006; Vázquez y Di Pietro, 2004; 2012)

Distintos trabajos recuperan características asociadas a los dispositivos pedagógicos gestados en los MS que producen desplazamientos respecto a los dispositivos pedagógicos escolares habilitando otros recorridos y tránsitos de subjetivación pedagógica, política y epistémica en quienes participan (Rubinsztain y Blaustein, 2015; Macedo 2020; Guelman, 2020; Palumbo, 2021). Estos corrimientos son analizados desde el modelo de formación política en las prácticas de los MS reconociendo que no se agotan en tal espacialidad sino que pueden aportar elementos para el modelo de formación política escolarizada y la implementación de políticas públicas educativas, tanto en el orden de los saberes y conocimientos admitidos, los vínculos establecidos entre los sujetos de la relación pedagógica, la concepción de temporalidades y espacios y la relación entre emociones, cuerpo y conocimiento.

Estos estudios muestran que toda acción educativa conlleva componentes de reproducción así como algunas grietas por donde podría infiltrarse la transformación, asumiendo que la dicotomía rígida entre una educación liberadora y una educación

bancaria (como la nombra la EPL) es una abstracción, por lo que la polarización entre una formación política y la otra debe ser matizada.

En estos trabajos otro de los aspectos que se destaca es que las posibles articulaciones están atravesadas por múltiples condicionamientos. Un factor relevante que subrayan es la resistencia para reformular el FE trascendiendo su núcleo organizativo tradicional. Sin embargo se observa que es a través de la “experimentación pedagógica cotidiana” (Rubinsztain y Blaustein, 2015) que sostienen tanto docentes como estudiantes que podrían producirse grietas por donde infiltrarse las variaciones.

El presente trabajo toma sustento de las discusiones que las investigaciones y corrientes mencionadas han dado, buscando ser un aporte a la reflexión sobre las condiciones en que el derecho a la educación se efectiviza en la práctica, más allá del acceso formal a la escolarización. Al detenerse en el análisis del FE clásico y en algunos de sus rasgos constitutivos, la investigación busca aportar elementos que permitan comprender por qué determinados grupos poblacionales continúan encontrando obstáculos en sus trayectorias educativas, incluso en contextos de expansión de los sistemas educativos. En este sentido, la investigación no pretende ofrecer respuestas cerradas ni soluciones directas, sino contribuir a una lectura crítica de las formas escolares que permita problematizar supuestos naturalizados en el campo educativo.

Asimismo, el análisis de experiencias educativas sistemáticas desarrolladas por un MS campesino se presenta como una oportunidad para ampliar la mirada sobre otras maneras posibles de concebir la relación entre educación, territorio y vida comunitaria. Sin proponerse como modelo ni como experiencia trasladable de forma mecánica al sistema escolar estatal, el estudio podría aportar insumos para el debate académico y para la reflexión de actores educativos y sociales interesados en pensar alteraciones posibles al FE clásico. En ese marco, el trabajo se ofrece como un aporte concreto para realidades concretas, cuyos alcances y límites quedan abiertos a la discusión y a futuras investigaciones que profundicen, contrasten o complejicen los hallazgos aquí presentados.

## **Capítulo 2. Marco Conceptual**

El presente capítulo tiene como objetivo explicitar el entramado conceptual que orienta la lectura del problema de investigación y el análisis posterior de las experiencias educativas del MoCaSE. Lejos de proponer un marco teórico exhaustivo, se construye un recorrido conceptual que permite poner en diálogo categorías provenientes del campo pedagógico y de las ciencias sociales, en función de comprender las condiciones históricas y políticas en las que se configuró el FE clásico, así como las posibilidades de su interpelación y alteración.

El capítulo se organiza a partir de un hilo conductor que articula tres núcleos conceptuales centrales. En primer lugar, se aborda la noción de derecho a la educación como bien público y social, atendiendo a los procesos de universalización de la escolarización en AL y a las tensiones que persisten entre acceso, permanencia y participación efectiva. En segundo lugar, se desarrolla la categoría de formato escolar, recuperando aportes que permiten identificar sus rasgos estructurantes y comprender por qué ciertas formas de organización escolar continúan operando como obstáculos para determinados grupos poblacionales. Finalmente, se introduce la noción de alteración del formato escolar, entendida no como innovación técnica, sino como un proceso político y pedagógico que implica revisar las formas de relación, transmisión y organización que sostienen la experiencia escolar.

Este recorrido conceptual se completa con una reconstrucción histórica de los vínculos, tensiones y encuentros entre la educación pública estatal y la corriente latinoamericana de educación popular, así como con la incorporación de la dimensión educativa de los MS. Desde este encuadre, el marco conceptual no sólo delimita categorías de análisis, sino que establece las coordenadas desde las cuales se leerán las prácticas educativas del MoCaSE, permitiendo comprenderlas en su especificidad histórica y territorial, y situar sus aportes en relación con el debate más amplio sobre el derecho a la educación y las formas escolares en AL.

### **Universalización de los Sistemas Escolares Públicos y Derecho a la Educación**

En las sociedades contemporáneas la educación se ha equiparado a la escolarización y los sistemas educativos se han encargado de su materialización logrando cada vez mayor consolidación. Los discursos educativos internacionales del S.XX han

confluido en la instalación del derecho a la educación, y en la extensión de la escolarización como forma de acceder al mismo (Acosta, 2017; Acosta, 2021)

A su vez, la universalización de la educación siempre ha estado ligada a los colectivos marginados, quienes históricamente la han visto más negada que garantizada (Feldfeber, 2021). De acuerdo a los datos estadísticos que se recogen (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina - UNESCO) a partir de mitad del s. XX la escolarización ha ido progresiva y sistemáticamente aumentando la capacidad para atender a sectores que antes no tenían acceso; aún así la realidad regional muestra tendencias que debilitan y obstaculizan los avances democráticos. Según Gentili (2009) si bien la universalización de la educación ha estado asociada a la expansión de los sistemas nacionales de educación pública, esto se ha dado en un contexto de importante desigualdad social articulada con la desigualdad al interior de los propios sistemas, donde persisten factores que configuran un proceso de escolarización marcado por una dinámica de “exclusión incluyente”.

Si bien se han logrado avances significativos en términos de accesibilidad no resulta suficiente la expansión cuantitativa de los sistemas escolares para el alcance efectivo del derecho. Hoy la negación no pasa exclusivamente por el acceso a la escuela sino por un sistema que no garantiza las condiciones necesarias para una inclusión real y sostenida (Gentili, 2009; Gentili, 2011; Gentili y Sverdlick, 2008; Sverdlick y Croso, 2010; Gluz y Feldfeber, 2019; Feldfeber, 2021; Acosta, 2021).

Las apoyaturas legales han sido un puntapié clave, especialmente las Leyes Generales de Educación puestas en vigor en la primera década del 2000, de la mano de gobiernos progresistas en consonancia con las reglamentaciones y el enfoque de Derechos Humanos, lo que ha tendido a la ampliación significativa del número de personas escolarizadas en los niveles básicos.

Aún así, Katarina Tomasevsky (2005), quien se desempeñó como la primera relatora especial de la ONU para el derecho a la educación, afirmó el error de considerar que las estadísticas que muestran “acceso” son indicadores sobre el cumplimiento del derecho a la educación. Confirmaba que interpretar los números sin considerar los contenidos valorativos de lo que acontece en las escuelas, es una falacia. Lo enunciaba de la siguiente manera:

(...) Es tan habitual como erróneo representarse a las estadísticas educativas como indicadores del derecho a la educación. Donde la educación se compra y se vende, se adquiere por un precio, constituye un servicio regulado por el derecho comercial, no por el derecho público de los derechos humanos. El acceso a la educación reflejará entonces el poder adquisitivo de los individuos, no sus derechos. Si la educación se impone a los jóvenes para forzarles a adoptar una lengua o una ideología, representa una violación de derechos humanos. (...) Todos los aspectos de la educación deberán tomarse en consideración a la hora de discernir si la educación se ajusta a los derechos humanos, y evaluar qué debería hacerse para asegurarlo. (Tomasevsky, 2005, p. 346)

Analizar desde qué concepción se está visualizando y sosteniendo el derecho a la educación es fundamental porque pueden basarse tanto en concepciones socializantes (en el sentido de adecuación a un orden exterior) como en concepciones emancipadoras. De aquí que la lucha por el sentido no es una lucha retórica o discursiva ya que desarrolla prácticas y formas de entender el mundo, es decir la lucha por el sentido del derecho a la educación es una lucha política. Se trata del reconocimiento de las posiciones de poder y posicionamientos frente a ésta<sup>6</sup> (Feldfeber, 2014).

En un sentido emancipador, la idea del derecho a la educación es concebida como un acto político liberador en sí mismo a través del cual construir nuevas relaciones sociales. (...) La educación no se asume como un derecho individual y “per se”, sino como una práctica política para el desarrollo de los pueblos con su especificidad. (...) No se trata de generar políticas de acceso o de folklorizar el currículo, sino de desafiar las nociones de igualdad, no discriminación y justicia, la tríada fundamental de los derechos humanos. (Sverdlick y Croso, 2010, p. 100)

Es por ello que resulta importante preguntar qué significa para las políticas y para los sistemas educativos incorporar en sus postulados y metas la garantía de los derechos, en el marco de procesos más amplios de democratización social.

Frente a esto se abre una de las principales interrogantes para las perspectivas democratizadoras de la educación basadas en el igualitarismo social y la construcción de un proyecto emancipador: cómo garantizar el derecho a la educación en sociedades desiguales y diversas y también el preguntarse sobre lo que supone plantear el derecho a la educación en términos de escolarización.

---

<sup>6</sup> En este punto es importante tener presente que el derecho a la educación ha asumido diferentes sentidos y perspectivas en los distintos momentos históricos. Estos han sido resultado de procesos donde se pone en juego el sentido otorgado a la educación en el marco de un proyecto más amplio de sociedad, el lugar que asume el Estado y la sociedad para la materialización de este y de las luchas que se producen en el campo educativo disputando estos sentidos.

Si bien el derecho a la educación permite exigir al Estado la creación de oferta y su extensión hay que tener presente que el derecho a la educación es más que el asegurar la escala de expansión; supone saber que toda oferta se hace a partir y en tensión con las formas que asume esa escuela y proceso de escolarización (Acosta, 2017; Acosta, 2021). Por lo que revisarlas, deteniéndose en sus atributos y condiciones, se vuelve de orden para garantizar el derecho.

En esta línea, cabe cuestionarse en qué direcciones promover el cambio en la forma escolar, lo que supone revisar sus lógicas estructurantes: la fragmentación disciplinar, la jerarquía entre saberes, la organización del tiempo y del espacio, y el lugar de docentes, estudiantes y comunidades en la producción del conocimiento.

### **Formato Escolar**

En la historia de la educación moderna los debates educativos han girado en torno a los fines y funciones de lo escolar en el marco de contexto socio políticos particulares, sin embargo no solía ser tan habitual detenerse en pensar la manera particular en que la institución escolar ha organizado una serie de actividades a modo de alcanzar tales fines. Sin embargo desde la década de los 90 comienza a intensificarse los estudios en torno justamente a los componentes estructurantes y estructurales que organizan la experiencia escolar, observándose que mientras los contextos socio políticos fueron cambiando el “texto escolar” (Pineau, 2001) se mantuvo y se afianzó como forma primordial de socialización.

Desde una perspectiva pedagógica, se reconoce que la eficacia de la escuela reside en su interior, en la persistencia del ensamble de un conjunto de elementos que han ordenado el campo escolar tornándolo una “gran máquina” constructora de subjetividad moderna (Pineau, 2001).

Desde distintos registros se viene avanzando en la descripción y análisis de estos elementos- materiales y simbólico- de orden organizacional, pedagógico, relacional que hacen a lo escolar. Estudios como los de David Tyack y Larry Cuban (2001) en Estados Unidos muestran, a través del análisis de las reformas educativas, que existen ciertas regularidades organizativas que persisten. Le llaman “gramática escolar” refiriéndose a las reglas y prácticas que organizan el trabajo pedagógico como ser la graduación del estudiantado por edades, la división del conocimiento por materiales, el aula con un sólo docente (entre otras).

En este trabajo se recurrirá a autores de la academia latinoamericana, y se referirá a toda esa estructura material y simbólica que fue configurando una “regulación artificial”, que ha organizado usos específicos del espacio y del tiempo con métodos exclusivos y diseños de aprendizaje y enseñanza, como “forma” o “formato escolar” (Pineau, 2001; Diker, 2005; Frigerio, Baquero y Dicker, 2007; Dussel, 2006; Terigi, 2006).

Esta forma escolar clásico ha ido configurando cierto núcleos, o “rasgos determinantes duros” (Terigi, 2006) entre los que destacan:

su estructura graduada (ubicación en grados de escolarización de acuerdo a la edad cronológica); el carácter colectivo y simultáneo del aprendizaje: un contenido que llega a varios en forma simultánea; la gradualidad de un currículum prescripto; la división de tiempos en secuencias estancas; y el aula como el espacio privilegiado para la enseñanza dictada por un maestro que auspicia de soporte casi único de la información, y la transmite a un alumno quien es entendido como sujeto latente (p. 194, como se cita en Stevenazzi, 2020, p. 183)

Por su parte, Conde (2015, como se cita en Bordoli y Martinis, 2020) ordena en tres conjuntos los aportes que realiza Pineau (2001) sobre los elementos que configuran la forma escolar:

- a) referido a los sujetos de la relación pedagógica y el clima de aula (definición de infancia, formación de un cuerpo de especialistas con tecnologías específicas, el docente como ejemplo de conducta y soporte de la enseñanza, relación asimétrica entre docente y alumno)
- b) referido a los modos de transmisión escolar (el currículum y el ordenamiento de los contenidos, la descontextualización y abstracción de éstos, las prácticas universales y uniformes, la creación del sistema de acreditación, sanción y evaluación escolar)
- c) referido a las formas organizativas de la escuela (regulación artificial, regulación de las tareas dentro de la escuela, uso específico del espacio y el tiempo, entre otros). (p. 42)

A continuación se presenta una tabla que ordena de acuerdo a los tres conjuntos presentados algunos de los rasgos predominantes que se encuentran en los formatos escolares clásicos.

**Tabla N°1. Rasgos predominantes en los FE clásicos**

Ejes	Rasgos predominantes en los FE clásicos
La relación pedagógica y el clima de aula	Homogeneización: Discurso igualador que sostiene la organización escolar única y borra las diferencias. (Pineau; I. Dussel y M. Caruso; 2001)
	El conocimiento como punto al que llegar. (Rancière, 2002)
	Docente portador del saber. “Monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno)” (Diker, 2005, p.133)
	Docente “explicador” (Rancière, 2002)
	Estudiantes como sujetos en estado de latencia. (Stevenazzi, 2020)
	Trabajo individual (tanto de docentes como de estudiantes) “Seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc)” (Diker, 2005, p.133)
	Docente aplicacionista de diseños existentes.
	Tendencia a la permanencia, dinámicas burocráticas y administrativas que permean las prácticas cotidianas y definen criterios de acción. (Stevenazzi, 2020)
	Escuela abstracta. La “escuela monasterio”. (Pineau,2001)
Separación familia/ comunidad/ escuela.	
Formas de representación de las familias en el escenario escolar: sin incidencia en las decisiones pedagógicas y de gestión escolar. (Terigi y Perazza, 2006)	
Los modos de transmisión escolar	Contenidos: Segmentados-disciplinares, Abstractos, universales. Supuesta neutralidad.
	Tecnificación curricular: Burocratización que ha instalado la necesidad de cumplir con el curriculum. (Macedo, 2020)
	Trabajo centrado en lo cognitivo. Dicotomía entre mente y cuerpo; pensar y sentir.
	“Organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos” (Diker, 2005, p.133)
	Sujeto espectador. Modelo expositivo y letrado del conocimiento (Diker, 2005)
La forma organizativa	Organización centrada en la enseñanza (Terigi, 2006; Stevenazzi, 2020) el carácter colectivo y simultáneo del aprendizaje: un contenido que llega a varios en forma simultánea; Stevenazzi.
	Uniformidad en el uso de los tiempos - Monocromía . Organización por grado-edad: Punto de partida común (Terigi, 2010)
	Formación docente sostenida en desarrollos didácticos decimonónicos. (Terigi, 2006)
	Criterios normalizadores sobre el desarrollo de las personas

*Fuente: Elaboración propia*

Los elementos reunidos en el FE estuvieron asentados sobre la idea de que la socialización se daría según un único patrón, “universal”, desconociendo los orígenes y condiciones del estudiantado, de clase social, de etnia, de identidad de género, de religión.

El espacio escolar pareciera ser un terreno “neutral” donde “la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común” (Dussel, 2004, p. 35).

Este formato ha configurado un tipo específico de trayectoria escolar, a la que Terigi (2009) denominó “Trayectoria Escolar Teórica” (en adelante TET), la cual expresa recorridos que siguen la progresión lineal prevista, en los tiempos marcados por una periodización estándar. Es el “deber ser” que establecen las leyes de obligatoriedad sobre los que se fundan los supuestos pedagógicos-didácticos de los y las docentes” (p. 19).

Pero según la autora, en la vida real estas trayectorias no son así de lineales, sino que están atravesadas por una serie de avatares que hacen que se distancien del diseño teórico previsto por el sistema escolar. A estas trayectorias que no siguen el modelo previsto, las denomina “trayectorias no encauzadas” (en adelante TNE) ya que tal como un río se salen del cauce, configurando ciertos desafíos para el sistema y las políticas educativas. Distintas son las perspectivas desde las cuales estas TNE pueden explicarse:

Desde una lógica liberal e individualista las explicaciones están basadas en los atributos del sujeto, en propiedad subjetivas (ya sean individualmente considerados o como grupos), por lo que las políticas diseñarán lineamientos con sentido prevencionista y de reeducación apelando a mejores diagnósticos, mecanismos de derivación y circuitos paralelos de educación. Es una lógica muy teñida por el discurso neohigienista.

Desde una lógica socioeconómica y cultural las explicaciones están basadas en la desigualdad social y las políticas diseñarán estrategias focalizadas, compensatorias de la desigualdad. Es una lógica marcada por el asistencialismo, donde el foco del problema sigue estando en las condiciones que trae el sujeto.

Desde una lógica que interpela las formas de la escolarización, las explicaciones buscan incorporar las condiciones pedagógicas, la organización de los sistemas escolares y sus formatos, promoviendo políticas de experimentación y alteración sobre el currículum único, el aula estándar y los métodos uniformes a fin de proteger el derecho a la educación en el reconocimiento de la diversidad de trayectorias que el sistema escolar abarca. Esta perspectiva pone en relación a las poblaciones consideradas en riesgo con las condiciones que el sistema escolar establece<sup>7</sup>. Es decir, aquí el sistema se asume como responsable de

---

<sup>7</sup> Terigi (2006), ubicada desde esta tercer forma de entender las TNE plantea que: “Existe una relación entre los rasgos del dispositivo escolar y la caracterización del llamado “riesgo educativo”. bajo la expresión “poblaciones en riesgo educativo”, suelen englobarse situaciones de sujetos que , más tarde o más temprano, se revelan vinculadas con los determinantes duros de la escolarización”.

las condiciones que garantizan o no la escolarización como derecho, y se obliga a superar y/o minimizar el riesgo educativo que pudiera afectar a una escolaridad.

Esta tesis se detiene en esta tercera lógica en tanto se pregunta por formas posibles de alteraciones a fin de hacer formas escolares más amplias, inclusivas y democráticas. (Ver Anexo 1)

### **Alteraciones en el Formato Escolar Clásico**

La organización de la vida escolar cotidiana está generalmente asociada a la permanencia, la costumbre, la inercia, al “siempre se hizo así”; a dinámicas burocráticas y administrativas que la muestran como estancan y de esta forma va “haciéndose escuela” de manera desapercibida, cotidiana, a través de mecanismos concretos. Que sus efectos pasen inadvertidos hace a su éxito, y resulta consecuente con una de las características fundantes de la modernidad: concebir al orden social como algo externo y auto instituido; capaz de producir sujetos que se ajustan a su lógica a través de un poder imperceptible, por lo que la subversión ante éste se ve limitada (Stevenazzi, 2020).

Sin embargo es justo recuperar el pensamiento y la acción pedagógica crítica que ha existido desde los orígenes de los sistemas escolares para ver que han habido posicionamientos y propuestas tendientes a tensionar los órdenes escolares establecidos (Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Gabriela Mistral, Jesualdo Sosa, Paulo Freire, por mencionar algunos educadores de gran referencia latinoamericana).

Así también debe admitirse que, sostenidos por las nuevas leyes nacionales de educación que comienzan a instituirse en AL entrados los años 2000, los gobiernos nacionales intensifican el desarrollo de estrategias organizacionales y pedagógicas en pro de mejorar las condiciones, produciéndose cambios en las dinámicas cotidianas de las escuelas en muy poco tiempo<sup>8</sup> (Feldfeber, 2021).

Por lo que es de orden decir que si bien desde hace más de un siglo se vienen detectando ciertos elementos invariables del formato, como plantea Myriam Southwell (2019):

Probablemente haya que complejizar la hipótesis de la perdurabilidad de la rigidez del

---

<sup>8</sup> Durante la época de los gobiernos progresistas el sistema escolar promovió la inclusión a través de la ampliación de la oferta tradicional, así como también promovió políticas que buscaron nuevos formatos escolares u otras modalidades de acompañamiento socioeducativo ya sea dentro como fuera de las instituciones del sistema escolar (Terigi, 2013). En una investigación del año 2006, la pedagoga Liliana Pascual identifica en Argentina más de cincuenta formas de combinaciones escolares que conviven en el mapa del sistema de la educación primaria, por poner un ejemplo de la diversificación existente. Hay que mencionar que también se desarrollaron propuestas impulsadas por los movimientos sociales que disputaron el sentido de la escolarización desde la perspectiva del derecho burgués y capitalista (Gluz, 2013).

formato escolar -que nos ha sido muy productiva hasta hace poco tiempo atrás- debido a las transformaciones que se proponen y se llevan adelante impulsadas por la política educativa o como producto de las iniciativas de las propias Escuelas. (p. 31)

Los procesos de reflexión y experimentación, de la mano de desarrollos teóricos del campo pedagógico y de las ciencias sociales han ido alterando algunos de los rasgos fundantes del FE clásico (Dussel, 2014; Terigi, 2006; Redondo, 2016).

En este trabajo la noción de “alteración” se corresponde al sentido que le otorga Stevenazzi (2020), en una doble intención:

Por un lado, tomando referencia conceptual del Programa de Alternativa Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina coordinado por Adriana Puiggrós, el cual ha intentado demostrar la crisis que atraviesa la educación y la necesidad de generar alternativas frente a las propuestas que han pretendido hacer del campo educativo algo homogéneo. En este sentido lo “alter” reviste un carácter político, refiriendo a un “procesos de mudanza, como movimiento en el modelo dominante (...) producir otra cosa, alterar algo que viene dándose de una forma”. (p. 58)

Esto refiere a buscar alteraciones en algunos de los términos que componen el modelo educativo, ya sean los objetivos, los educadores, los educando, las metodologías, los marcos donde se despliega, los contenidos educativos.

Por otro lado, “alter” puede remitir a la “alteridad” (el “otro”), como el principio filosófico de “alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta su punto de vista” (Stevenazzi, 2020, p. 188).

Resulta interesante este sentido de la “alteración”, un sentido ético, ya que permite observar no sólo la alteración que podrían producirse en los aspectos organizacionales y didácticos que hacen a la experiencia escolar, sino que tiene que ver con el redimensionar la concepción de sujeto sobre la que el proyecto pedagógico se sostiene, refiriendo a todos los sujetos que tienen parte en este proceso: estudiantes, docentes, comunidad, familias.

Así la alteración embiste una mirada ética y política del proyecto pedagógico. Desde allí es que se toma esta noción para preguntarse por las posibles alteración al formato escolar, sabiendo que en el sistema escolar, proclive a la normativización y regulación marcial, la idea de alteración no es demasiado valorada. Muchas veces los aspectos burocráticos, de estructuración administrativa exigen sostener una forma (por

momento sólo “en papel”) que se tornan limitaciones frente a las necesarias transformaciones.

Es interesante la pregunta que se plantea Stevenazzi (2020) de por qué alteración y no innovación, alegando

¿Qué es lo novedoso en educación cuando históricamente hemos tramitado socialmente la educación de formas muy similares? no es la búsqueda por hacer algo nuevo porque de nuevo no tiene nada, sino que es una búsqueda por generar una alteración a lo que viene siendo (...) otras formas de organizar lo escolar, que no necesariamente son nuevas ni pensadas como nuevas porque hay un trabajo importante de resignificación de lo anterior, de prácticas, de metodologías, junto con la búsqueda de otra escuela. (p. 59)

Stevenazzi siguiendo a Ball (1994) identifica dos niveles de la política educativa en los que estas alteraciones podrían producirse: el macro y micro nivel<sup>9</sup>. Esto permitirá ubicar el nivel y alcance de análisis de este trabajo.

El nivel macro (Stevenazzi los llama política del sistema) hace alusión a “los diferentes espacios de generación de políticas educativas para todo el sistema. Predomina una lógica de administración y gestión más que una orientación de política educativa, y las dimensiones técnico- pedagógicas quedan al menos relegadas” (p. 74). Una de las características de la macro política es buscar establecer un patrón de homogeneidad sobre la diversidad de escuelas y experiencias. Esto se ve claramente cuando al asumir cada nueva gestión de gobierno se plantea hacer “la” reforma. Por su parte el nivel micro (el autor lo denomina “política del cotidiano escolar”) refiere “al conjunto de definiciones tomadas cotidianamente por los docentes en sus aulas, así como en la gestión y administración de las escuelas. Conviven definiciones pedagógicas, didácticas y administrativas, por momentos con escasa diferenciación y jerarquización” (*Idem.*)

Se entiende que estos niveles, el macro y el micro, muchas veces transitan por carriles paralelos y no siempre logran encontrarse, aunque lo deseable sería su articulación para que las políticas educativas efectivamente garanticen el derecho a la educación. Sin embargo, las definiciones de la macropolítica suelen dejar fuera aquellas dimensiones cotidianas donde también se producen transformaciones significativas en las formas escolares. Este trabajo busca precisamente recuperar ese nivel “micro”, entendido como un

---

<sup>9</sup> Se comparte esa categorización por niveles, aunque se hace acuerdo con Stevenazzi (2020) en que ambos están interconectados y son interdependientes, no hay una relación de jerarquía en tanto su naturaleza y sus efectos refieren a definiciones diferentes.

espacio donde se despliega una potencia prefigurativa capaz de anticipar otros modos posibles de hacer escuela.

## **Derroteros de la Educación Pública y la Educación Popular**

### *Educación Pública como Educación Estatal y Popular*

Vale recordar que el sistema educativo latinoamericano no nace como demanda del pueblo sino que fue el proyecto de la burguesía ilustrada de la ciudad con una ideología liberal, positivista y republicana orientada a la instrumentalización de la vida de la mayoría de las personas en función del naciente orden: construcción del ciudadano (para poder ser gobernado) y del trabajador moderno (Puiggrós, 1998; Pinaeu, 2002; Vázquez, 2006; Rubinsztain, 2013; Stevenazzi, 2020).

Hacia fines del S. XIX la consolidación de estos sistemas homologó la noción de educación pública y la de educación popular (“la educación para el pueblo”) bajo el discurso de la Instrucción pública. Esta Instrucción pública, diferenciada de la educación de las élites, definirá las acciones que los sectores dominantes orientarán para el pueblo de acuerdo a sus intereses (Puiggrós, 1998; Vázquez, 2006; Pineau, 2001; Rubinsztein, 2013).

Aquí el pueblo era entendido como “la masa resultante de la desorganización de los insurrectos e irregulares” (Puiggrós, 1990, p. 86), equiparando la acción educadora a una tarea “civilizatoria”. La “misión” de la escuela entonces era ofrecer un espacio para la formación de un sujeto político que antes no existía, apto para el nuevo orden republicano desarrollando valores patrios que permitieran conformar las nacientes naciones y su moderno sistema de partidos políticos.

A su vez la creciente industrialización y la cada vez más compleja división social del trabajo requirió de un mecanismo capaz de formar “gente de provecho” para la nueva organización económica del Estado. Esto requería como mínimo que estuvieran alfabetizados. La escuela se transformará en el dispositivo<sup>10</sup> acorde para tales fines.

En suma la educación pública - educación popular- era entendida como una acción estatal de inclusión a un orden naciente. A través de la inculcación de hábitos y costumbres civilizadas se garantizaría el “orden y progreso” de la nación.

---

<sup>10</sup> “(...) un dispositivo pedagógico puede ser definido como un conjunto diverso de prácticas, saberes, procesos y estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre por los menos dos sujetos, donde se crean subjetividades, se distribuyen determinados tipos de saber y se despliegan relaciones de saber-poder (Grinberg, 2008). Por lo tanto, los dispositivos se erigen en los cruces de saberes, subjetividades y relaciones de poder” (Palumbo, 2021)

El proceso de gubernamentalización de los Estados modernos estuvo sostenido por la lógica del poder pastoral, fue el modelo político que tomaron los Estados para su constitución (Foucault, 1998) En este sentido la escuela se asume como responsable de guiar, de conducir a la población con miras a volverlos ciudadanos del nuevo orden sociopolítico y el docente será la figura asignada para ello (Stevenazzi, 2020). La función docente sería homogeneizar las diferencias sociales a través de la culturización definida por los sectores dirigentes de la época (Carli, 2005).

Con el correr del tiempo y especialmente hacia el S.XX ese proyecto de instrucción pública ganó la adhesión de la mayoría de la población<sup>11</sup>, de la mano de los discursos educativos internacionales, legitimándose en el imaginario colectivo que la escuela sería el medio para el ascenso social de la mano de la meritocracia. De esta manera se fueron cimentando los dos grandes pilares del proyecto pedagógico de la modernidad: la confianza en un progreso hacia algo mayor y mejor, y la perfectividad de los seres humanos. Fue quedando la educación sujeta a la forma escolar definida por el Estado subordinando otras prácticas, lo que resultó en una homologación entre escuela, educación estatal y educación popular.

En esta línea, Puiggrós (1994) afirma que los sistemas educativos latinoamericanos asumieron rasgos particulares al momento de su configuración con base en algunas de las características de los sistemas educativos de los países europeos. Entre ellas se destacan: Implantación del modelo francés de un sistema escolarizado centralizado estatal durante la segunda mitad del S. XIX. Formación de ciudadanos en un molde único (homogeneización) con despliegue desigual: no se llegó a cumplir con la meta de la educación moderna respecto de la homogeneización de las sociedades por medio de la instrucción pública. Producción de combinaciones diversas en el encuentro del sistema escolarizado centralizado y los elementos culturales, políticos y pedagógicos de las comunidades locales. Se conformaron agrupamientos de países de acuerdo con el contexto histórico de desarrollo de los sistemas educativos. En el caso de Argentina, Uruguay, Chile (este último en menor medida) se destaca población indígena escasa hacia el S. XIX con inmigración europea importante, donde la escolarización alcanzó una amplia cobertura poblacional y las diferencias socioeconómicas primaban sobre las culturales (Acosta, 2021).

---

<sup>11</sup> Con el desarrollo de la escuela obligatoria estatal también habían otras formas de educación, por ejemplo la de las organizaciones obreras y anarquistas con modalidades propias enmarcadas en sus proyectos políticos cuestionadores del Estado y el sistema capitalista. Sin embargo, paradójicamente aceptaron el dispositivo escolar estatal para la formación de sus hijos (Michi, 2011).

### ***Distanciamientos entre la Educación Pública Estatal y la Educación Popular***

Si bien a fines del S. XIX los términos escuela, educación pública y EP aún eran equivalentes, comienzan a expresarse tensiones que producen nuevos sentidos en cada uno de ellos.

Los sistemas educativos latinoamericanos estuvieron siempre acompañados por experiencias y planteos pedagógicos cuestionadores y disruptivos vinculados en la mayoría de los casos con propuestas políticas tendientes a la transformación social (Puiggrós, 2010). Ya desde la independencia política de los estados se encuentran lectores críticos frente al discurso pedagógico dominante, como es el caso de Simón Rodríguez. Sin embargo es hacia el S. XX que comienzan a asentarse “discursos pedagógicos populares” (Puiggrós, 1998) que enuncian sentidos y prácticas educativas que se producen en sectores subalternos vinculados con las luchas políticas populares.

Hacia los años 60 y 70 se registran importantes experiencias pedagógicas que se dan en el contexto desarrollista latinoamericano (particularmente destinadas a adultos de sectores populares, organizaciones de base en ámbitos rurales y urbanos, campañas de alfabetización) que empiezan a dar nuevos sentidos y rumbos a la educación popular, pasando por distintos momentos hasta alcanzar la concepción a la que este trabajo se referirá.

Vázquez y Di Pietro (2004) presentan un recorrido sociohistórico de las nociones en cuestión en la que se destaca un primer momento en que la educación popular es definida por su destinatario. Si bien casi 100 años después de los orígenes del sistema escolar de matriz sarmientina las organizaciones populares comienzan a cuestionar el proyecto político de ésta reemplazando el contenido de la educación popular, hacia los años 60 y 70 la EP seguía siendo definida por sus destinatarios. Si antes buscaba integrar a la “barbarie”, a los “irregulares sociales” en un mundo civilizado, ahora la EP es “de y para” los sectores populares (pobres, grupos excluidos y subalternizados).

En este sentido se reconoce que si bien se dan algunas rupturas con la matriz sarmientina, en término de contenidos culturales “enseñables”, al mismo tiempo se detectan algunas continuidades, particularmente el modo de relación entre los sujetos “Si bien la concepción de sujeto y proyecto político es casi antagónica —civilizar la barbarie/ potenciar los elementos antisistema o anticapitalista de la cultura de las clases populares— la tentación iluminista subsiste” (Vázquez y Di Pietro, 2004).

En un segundo momento la EP es definida por el locus, y esto está en relación con las transformaciones impulsadas por las teorías académicas. Las concepciones “desarrollistas” de los años 60 y 70 con carácter ahistórico comienzan a ser debatidas. En el marco de estas discusiones sociopolíticas, el sistema escolar se ve tocado por las llamadas teorías crítico-reproductivista (Boudon, 1973; Baudelot y Establet, 1971; Althusser, 1971; Bourdieu y Passeron, 1970) las que vienen a contrariar la promesa integradora mostrando que no logra universalizar el acceso ni la permanencia del estudiantado en el sistema, y que a su vez las diferencias en el modo de inclusión se corresponden con el origen de clase. Eran los sectores populares los que no lograban acceder o que si lo hacían terminaban siendo “expulsados”.

La noción “encantada” que se había generado en relación al progreso social a través del sistema escolar comenzó a caer y así la escuela fue perdiendo su legitimidad de ser la posibilitadora del ascenso social y fue quedando reducida a su dimensión funcional al sistema capitalista, como legitimadora de las desigualdades sociales, la dominación y explotación de la clase obrera.

Al quedar en evidencia las falencias del sistema en el marco de la propia política educativa estatal se profundizan los procesos de “extensión” tratando de “adecuar las dificultades” de aquellos grupos sociales que quedaban por fuera de la escuela. Se multiplicaron las experiencias de alfabetización de adultos, de semipresencialidad para población campesina migrante, aulas de apoyo en los propios hogares. Bajo la influencia teórica de la Teología y la Pedagogía de la Liberación se profundizaron las prácticas educativas más allá del sistema formal.<sup>12</sup>

Estas prácticas situadas fuera del sistema formal se vincularon con la EP, cuya

---

<sup>12</sup> Recordar que también se incorporaron propuestas que fueron paradigmáticas y que se constituyeron como modalidad específica dentro del sistema argentino. Previamente ya existían prácticas educativas destinadas a los sectores excluidos del sistema escolar. La ley que regía el sistema escolar (Ley 1420 de 1884) consagraba la instrucción obligatoria, gratuita y gradual para las personas entre 5 y 14 años. Por lo que los contingentes poblacionales adultos, pobres y campesinos analfabetos quedaban sin atención estatal. En este marco es que crecían las organizaciones de la sociedad civil, principalmente anarquistas y socialistas, destacándose las Sociedades Populares de Educación (SPE) que comenzaron a desarrollar prácticas con un perfil propio, convirtiéndose en espacios paralelos a la acción estatal. Este es el inicio de un proceso en el que “lo popular” comenzó a asociarse con lo “no oficial”, y la educación popular comienza a ser algo complementario al sistema escolar vinculado con la atención a los excluidos (Pineau, 1998).

Sin embargo durante el primer gobierno peronista (1943-1955), y con el desarrollo que las SEP fueron logrando, comenzaron a plantearse en el seno del estado dos cuestiones: la vinculación entre educación y trabajo y el papel de la organización social en la gestión de las escuelas. El gobierno apoyó las propuestas de estos sectores en tanto concepción de Estado como máximo responsable (Pineau, 1998).

En 1965: Primera campaña de alfabetización masiva desde el Estado (Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos). En 1968 creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). En los años 70: la DINEA crea los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) a través de la firma de convenios con organizaciones no gubernamentales, en su mayoría sindicatos. Durante el tercer gobierno peronista (1973-1976) hubo una considerable atención a las problemáticas de los jóvenes y adultos. Paralelamente, continuaron fortaleciéndose las experiencias de educación no formal dentro de las organizaciones políticas (grupos de alfabetización, talleres de formación política, espacios de clases de apoyo, etc.). (Sverdllick ; Crosó, 2010)

definición pasó a centrarse en el tipo de acción, su modalidad y el locus donde se desarrollaba. Así, fue entendida como una forma de educación no institucionalizada o no escolarizada (Vázquez, 2006), asociada principalmente a los espacios impulsados por organizaciones sociales y comunitarias.

Así, la educación popular fue haciendo suya la perspectiva reproductivista de la escuela y se “alejó” de ella, negándose como un espacio de disputa con “posibilidad de incidencia de concepciones pedagógicas democrático populares en su interior” (Puiggrós, 1993, p. 37). De aquí que se profundice la brecha entre los educadores populares y quienes defienden la escuela pública estatal: para los primeros una acción emancipadora no tenía lugar dentro del sistema oficial; para los segundos la educación popular se tornaba una propuesta “desescolarizante” (Michi, 2011, p. 10).

Se identifica un tercer momento de la EP en la cual fue definida “por la posición político pedagógica” (Vázquez y Di Pietro, 2004). Los análisis de estas experiencias “por fuera” de lo escolar comenzaron a dejar ver que lo que les otorgaba su particularidad, más que sus destinatarios o su locus de acción, estaba vinculado con las concepciones políticas pedagógicas que les sostenían ya que cuestionaban las dimensiones básicas del hecho educativo (qué enseñar, para qué enseñar y cómo hacerlo).

Estos cuestionamientos se ven fortalecidos por los desarrollos de la pedagogía crítica latinoamericana, que abonada por las teorías críticas reproductivistas y la teoría de la dependencia, vienen a decir que los procesos educativos no pueden comprenderse por fuera de sus determinaciones sociopolíticas. La desnaturalización del hecho educativo lleva al develamiento de las relaciones de dominación que se producen en el seno de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se explicita el reconocimiento de que las prácticas educativas están al servicio de proyectos políticos, es decir se le reconoce el carácter político pedagógico de la educación.

Estos elementos reconfiguran el sentido de la EP, adquiriendo valor por el carácter contrahegemónico del proceso educativo en tanto disputa los arbitrios culturales, los fines educativos, y se develan las relaciones de poder condensadas en el vínculo pedagógico (Vázquez y Di Pietro, 2004). A su vez se afirma el carácter pedagógico en cualquier práctica social por lo que ya no necesariamente quedan reducidas al ámbito de lo extra escolar sino que se amplían las formas y espacios.

Para finalizar, vale decir que este proceso de diferenciación del sentido de la

educación popular, ya no asociado a la matriz iluminista positivista del sistema escolar sino a un posicionamiento político pedagógico, lleva a que esta tradición comience a ser nombrada como “corriente latinoamericana de educación popular” (Michi, 2008; 2011). En este trabajo cada vez que se trabaja a partir de la esta corriente de “educación popular”, se y no a la noción de origen decimonónico.

### ***Encuentros entre la corriente de Educación Popular Latinoamericana y la Educación Pública Estatal***

Posterior a la salida de la dictadura militar, que arrasó con la instituciones estatales y las experiencias populares, ya entrados los años 80 hay dos situaciones que marcarán la necesidad de recuperar el encuentro entre las tradiciones del campo popular y escolar: por un lado, se retoman experiencias de alfabetización de adultos de la mano de organizaciones de derechos humanos, que si bien están sostenidas en la visión de la educación popular de los años 70, están ligados a la idea de recuperación del derecho a la educación (Vázquez y Di Pietro, 2004).

La relación entre democracia y educación es una de las preocupaciones centrales en la reflexión de varios teóricos, tanto del campo popular como del escolar. Importantes teóricos del campo crítico pedagógico (Puiggrós, 1990; 1994; 1998; Tamarit, 1990; 1992; Rigal, 1994; 1995; 1996) contribuyeron a la revalorización de la EP en el ámbito escolar a modo de defensa de la democracia formal como condición para avanzar hacia reivindicaciones más profundas<sup>13</sup>.

Por otro lado, el avance del modelo privatizador de la educación, iniciado en la época militar y profundizado con las reformas neoliberales de los años 90, lleva a unir esfuerzos de educadores y pedagogos críticos por la defensa de la escuela pública.

#### **La Defensa de la Educación Pública como Punto de Encuentro.**

Hacia mediados de los años 80 comienza a darse la fractura entre los alineamientos clásicos respecto de la posición del Estado en la gestión de lo público. Es decir entre aquellas posturas defensoras de la principalidad del Estado y las posturas antiestatistas, que hasta ese entonces estaban representados por sectores en defensa de la “libertad de

---

<sup>13</sup> Michi (2011) menciona que en Argentina se dio una situación particular dado que hasta mediados de los 80 el desarrollo de un movimiento de educación popular era bastante pobre, la difusión de las experiencias fue más tardía. Pero al mismo tiempo la integración entre educación popular y escuela fue aceptada tempranamente.

enseñar” (privatistas clásicos) y los que denunciaban a la educación estatal por burguesa y propugnaban la desescolarización. En términos educativos, la reforma de los 90 fue tramitada como gerenciamiento. Un discurso eficientista que buscaba instalar en la ciudadanía la necesidad de privatizar la educación. En este escenario la educación pasó a ser un asunto público con dos modalidades de gestión: la privada y la estatal. “El Estado dejó de ser quien se ocupaba de los asuntos públicos, en tanto derechos ciudadanos, apareciendo como un gestor homólogo o análogo a cualquier otro gestor que ofrece servicios “de consumo” a sus clientes” (Sverdlick y Croso, 2010). Esto produjo un desplazamiento en la noción de lo público: ya no más como escenario de negociaciones sobre lo común, donde se procesan los conflictos y las relaciones de poder entre el Estado y la sociedad civil, sino que se integra el mercado como un actor en defensa de sus intereses, privatizando lo público.

Abundantes son los análisis que se han presentado sobre el impacto que estas medidas tuvieron en la fragmentación y fractura del sistema escolar así como en los efectos que tuvo sobre el crecimiento del analfabetismo, la sobreedad, la repitencia, el “abandono” escolar (Filmus, 2016, 2017; Tiramonti, 2004, 2014; Gentili, 2004, 2007, 2009; Gentili y Suárez, 2004; Martinis, 2010, 2013; Feldfeber y Oliveira, 2019) lo que aquí nos interesa mostrar es cómo este escenario privatizador unió tanto a educadores populares como pedagogos críticos para la recuperación y defensa de la escuela pública.

El problema que les convocaba era pensar lo público como algo distinto, más amplio que lo estatal (en el sentido liberal<sup>14</sup>) pero no anti-estatal (desde la noción monolítica del Estado únicamente como “aparato de las clases dominantes”) y menos privado.

El desafío estaba en encontrar los argumentos para no incurrir en una idealización ni en una defensa acrítica de la escuela pública, que a la luz de los planteos de las teorías críticas se habían desmitificado, pero sin caer en argumentos anti estatistas o privatizadores. Así comienzan a nombrar un nuevo horizonte deseado: “la educación pública popular” (con bases conceptuales tomadas de Paulo Freire y Moacir Gadotti<sup>15</sup>), o la “educación democrático popular” (Vázquez y Di Pietro, 2004 ; Rubinsztain; 2013).

---

<sup>14</sup> Esto está asociado a la perspectiva socializante al momento de la consolidación de los sistemas de educación estatal en la que se buscaba la adaptación de los sujetos a los parámetros de las nacientes repúblicas oligárquicas, por lo que la educación pública estaba orientada al disciplinamiento de las masas populares para garantizar su reproducción social. Desde esta perspectiva las instancias públicas, regidas por la lógica de la igualdad jurídica anulan todas las diferencias de origen social de los individuos.

<sup>15</sup> Jefe de gabinete de la Secretaría Municipal de Educação de la *Prefeitura de São Paulo*, en la gestión de Paulo Freire.

Los desarrollos conceptuales críticos jugaron un papel fundamental en este encuentro de tradiciones ante la reacción a planteos reproductivistas y desescolarizantes de los años 60 y 70. Se retoman aportes gramscianos desde la “nueva sociología crítica de educación” conocida como “pedagogía crítica de la resistencia” (Apple, 1979; 1982; 1986; Giroux, 1999; 1997), Freire, 1968; 1970; 1973; McLaren, 1989; 1995). Tomando la categoría de hegemonía para pensar la escuela, reconociéndola, no sólo como un ámbito de pura dominación sino como un campo de confrontación, negociación, desarticulación y rearticulación.

Así los ámbitos de educación oficial comienzan a verse como aptos para plantear iniciativas que respondan a los intereses y necesidades de los sectores populares y las tradiciones empiezan a conjugarse. Uno de los principales ejemplos está en la experiencia de Paulo Freire y su equipo en el municipio de Sao Paulo entre los años 1989-1991. Aquí residirá el valor emancipador y liberador de la educación más allá del ámbito donde se despliegue la acción pedagógica (formal, no formal, el barrio, la calle, el aula).

Rubinsztain (2013) recupera alguno de los puntos de contacto que van marcando la agenda común entre la educación estatal y la educación popular:

“i) el papel de la educación en la consolidación de una sociedad democrática naciente; ii) la defensa de la educación como derecho social y con ello la exigencia al Estado de garantizarlo para el conjunto de la población ante el avance neoliberal; y, iii) junto con la pelea por este derecho, la visualización de una necesaria transformación de la educación pública”. (p. 6)

Ya no basta sólo con la defensa por la escuela pública estatal sino por insistir en qué escuela se quiere, para no caer en la escuela positivista heredada ni dejarla en manos de intereses privatizadores que configuran la segmentación social y desresponsabilización estatal. Se asume que la universalización de la escuela no resulta suficiente sino se plantea en su interior nuevos contenidos y prácticas político pedagógicas. Se buscará entonces la construcción de una nueva escuela pero en el marco de la lucha por la escuela que se tiene (Vázquez, 2006).

La corriente latinoamericana de EP por su concepción político pedagógica se vuelve aporte y comienzan a alinear tanto a docentes del sistema oficial como educadores

populares, las escuelas con los espacios no escolarizados<sup>16</sup>, creándose entre la educación pública estatal y la EPL vínculos “porosos” y “menos rígidos” (Rubinsztein, 2013) en la búsqueda por la creación de una escuela “nueva”.

Así la educación popular asume como desafío el interpelarse con mayor profundidad teórica y metodológica los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que la reflexión sobre lo pedagógico propiamente estuvo mucho tiempo subordinada a la cualidad política. Para muchos educadores populares el debate principal se jugaba en este plano y no en el didáctico pedagógico. Sin embargo el propio discurso instalado por el neoliberalismo sobre la “calidad educativa” lleva a que necesariamente se replantee elementos de este orden y más necesario se vuelve si se piensa dentro de la institución cuyo función específica refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### ***Los Nuevos Movimientos Sociales como parte de la Corriente Latinoamericana de Educación Popular***

Hacia fines de la década de los 80, aunque muy tímidamente comienza a asomarse la escuela de los Nuevos Movimientos Sociales con un instrumental de análisis de los países europeos de los años 60 y 70. Sin embargo en AL, la historia no podía ser leída con estos lentes por lo que se profundiza el interés por una búsqueda conceptual asentada en las particularidades territoriales y comienza a adoptarse la categoría de “movimiento popular” en lugar de MS como forma de precisar a los sujetos involucrados y sus características.

Su surgimiento en AL ha sido desde los márgenes: sus protagonistas son poblaciones subalternizadas, excluidas. Aquí el adjetivo “popular” hace sentido, en tanto si bien reúne un mundo heterogéneo (negros, indígenas, campesinos, clase obrera, etc) encuentra un común denominador que los unifica y es el componente económico. Lo “popular” como adjetivo se corresponde a los sectores sociales que se encuentran en situación de objeto de subalternidad, “(...) en cuanto ser negado, excluido y sacrificado en aras del modelo neoliberal” (Svampa, 2008, p. 139). Este adjetivo recupera la naturaleza política y no sólo social en tanto agentes de disputa de un proyecto político, social, económico. Instala la pertinencia de una lectura clasista<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> En Argentina se destacan varios modos de convergencia en la actualidad: talleres de educación popular en gremios docentes, incorporación de dicha materia (suele ser como optativa) en formación de profesorado públicos, cursos ofertados por las Universidades, cursos con acreditación destinado a educadores populares, carreras de posgrado en que participan educadores de ambos campos.

<sup>17</sup> Las principales demandas que congregan las protestas y movilizaciones en AL han sido por las condiciones materiales básicas de vida: la tierra, la vivienda, la alimentación. El problema de la redistribución de la riqueza ha sido señal distintiva de las identidades de los MS de la región, siendo la dimensión económica central para las luchas sociales.

Los MS latinoamericanos deben ser analizados en relación con lo político y las políticas: en el marco de las reacciones organizadas que se dieron frente a los efectos de las políticas neoliberales y frente a las formas de hacer política en el escenario partidario, ante las que no se veían representados.

Tal como plantea Gluz (2013) “los movimientos sociales se caracterizan por operar a partir de las contradicciones estructurales, buscando transformaciones en el mundo del trabajo y de las relaciones sociales para la emancipación de la sociedad futura” (p. 4). Desplegando luchas políticas contra los procesos de dominación social, cuestionando la injusticia del sistema actual mediante la politización del espacio público y definiendo objetivos en este proceso de antagonismos con las élites.

En este sentido, es que estos movimientos populares tienen un carácter de “resistencia” y se definen como “contra-hegemónicos” desarrollando estrategias confrontativas e impulsando prácticas autogestivas a la vez que sosteniendo demandas y negociaciones con el Estado.

De acuerdo a Svampa (2010) más allá del campo multiorganizacional que significan y de lo heterogéneo de las demandas que han planteado a las esferas públicas, hay tres elementos que les son comunes:

un cuestionamiento a las nuevas estructuras de dominación surgidas de la transnacionalización de los capitales, que se expresa en la superación de las fronteras políticas, económicas y jurídicas; el rechazo de la mercantilización creciente de las relaciones sociales, producto de la globalización neoliberal; y, la revalorización y defensa de los derechos culturales y territoriales. (p. 8)

El MS supone acción colectiva, pero no toda acción colectiva es MS. La particularidad está dada porque esas redes sociales articulan sus intereses comunes por fuera del sistema político institucional; aunque suelen aunar fuerzas con instancias institucionalizadas a fin de potenciar su accionar.

La “acción colectiva no institucional” ha permitido el desarrollo de formas de democracia directa, las que se tramitan en espacios asamblearios de toma de decisiones en relaciones de horizontalidad, donde el diálogo y los acuerdos se vuelven herramientas potentes para la articulación de una política “desde abajo”, distanciándose de las clásicas instancias delegativas-representativas.

El concepto de autonomía se constituye como una de las claves teóricas para analizar las características de los MS “no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite a la autodeterminación (dotarse de su propia ley), como a un horizonte más utópico, a saber, la creación de mundos alternativos” (Svampa, 2008, p. 15). (Ver Anexo 2)

### **La Dimensión Educativa de los Nuevos Movimientos Sociales.**

En lo que respecta a la dimensión educativa, puede verse que, tal como plantea Michi (2011), a comienzos del S. XXI se da paso a la apertura de un nuevo campo de práctica y estudio enmarcado en la EPL pero con características propias de estos nuevos MS.

La educación ocupó un lugar protagónico a partir del diagnóstico respecto a la falta de garantía en el cumplimiento del derecho de los sectores populares, especialmente en jóvenes y adultos. Así los MS se proponen dos objetivos: por un lado ocupar el vaciamiento dejado por el Estado y contrarrestar lo refractario que resultaba el sistema escolar para algunos sujetos particularmente, a partir de esto diseñan sus propias “escuelas” (jardines comunitarios, primarias populares, bachilleratos populares, escuelas campesinas). Y por otro lado producir prácticas alternativas a la educación hegemónica en concordancia con sus idearios políticos pedagógicos abarcando un conjunto de propuestas menos sistemáticas (Palumbo, 2020).

A medida que estos MS fueron cobrando fuerza comienza a evidenciarse la importancia de la dimensión educativa como espacio de lucha, como campo propicio para la configuración y el afianzamiento de sus identidades colectivas y para la disputa por nuevos sentidos en torno a lo público y lo estatal. Se multiplican sus prácticas pedagógicas, y van asumiéndose cada vez más como sujetos pedagógicos insertos en las organizaciones populares y sus proyectos históricos (Michi, 2012).

Este es otro de los rasgos centrales de los Nuevos MS latinoamericanos: su anclaje territorial. En él se construye colectivamente la nueva organización social (Zibecchi, 2003). Adquieren su fuerza social en un escenario específico desde el cual se fundamentan sus reivindicaciones y se construye una determinada cultura política, unos discursos, un tipo de organización dotando de sentido e identidad al movimiento y motorizando sus prácticas. El territorio ha sido resignificado como un espacio de resistencia, defensa, de vida social y de diversidad. Varios autores lo identifican como el rasgo constitutivo, de ahí

la nominación de “movimientos socio- territoriales” (Porto-Gonçalves, 2008; Svampa, 2007; 2013)

En sus propios territorios las práctica educativa se vuelve un elementos estratégico que buscan generar “nuevas formas de socialidad, más democráticas, inclusoras y respetuosas de las voces y vivencias de los sectores socio-económicamente más vulnerables y capaces de promover nuevos modos de producción económica” (Gluz, 2013, p. 4) A través de ellas van plasmando el germen de la sociedad futura deseada, ensayan en el “aquí y ahora” las transformaciones soñadas, van prefigurando el cambio social.

En el escenario de las crisis producidas por el neoliberalismo en que muchas personas no lograban acceder a la escolarización plena (ingreso permanencia y egreso del sistema escolar) los MS comienzan a producir propuestas pedagógicas, modelos de escuelas, que se constituyeron como respuesta frente al fuerte rechazo por la ausencia del Estado y del sistema público en su conjunto, buscando recuperar la educación como un derecho social contrariamente a las visiones que la imponían como una mercancía y un servicio y revalorizando sus comunidades como “dispositivos políticos” (Caffentzis y Federici, 2015). Lo que genera una mirada distinta, desde una perspectiva crítica, la deserción, el abandono y la repitencia no se explican principalmente por fallas o decisiones individuales de los estudiantes, sino que deben comprenderse como procesos producidos por condiciones sociales y educativas más amplias, en las que el propio sistema genera dinámicas de exclusión que terminan expulsando a determinados sujetos (Sverdlick, y Gentili, 2008)

Comienzan a implementar propuestas de carácter público y gratuito que cuestionan el sentido de “lo público”, evidenciando que la educación puede ser gestionada en el terreno de las organizaciones y MS cuando el Estado se ha corrido de su responsabilidad. La lucha que dan por el derecho a la educación ya no queda restringida a pedirle al Estado que ocupe su rol “educador”, sino que tomando el espacio público de la educación se encargaron de la gestión, demandando su reconocimiento y exigiendo al Estado su responsabilidad como garante del derecho humano y social. (Ver Anexo 3)

### Capítulo 3. Metodología

El presente capítulo tiene como propósito explicitar las decisiones metodológicas que orientaron el proceso de investigación, en coherencia con el problema planteado, los objetivos definidos y el enfoque teórico que sustenta el trabajo. Se parte del entendido de que toda investigación social implica un conjunto de elecciones que no son neutras, sino que responden a determinados posicionamientos epistemológicos, políticos y éticos, los cuales inciden tanto en la construcción del objeto de estudio como en los modos de producir y analizar los datos.

En este sentido, se describen a continuación el diseño metodológico adoptado, las estrategias utilizadas para la construcción de los datos y los criterios que orientaron la selección del caso y de las experiencias analizadas. Lejos de concebir la metodología como un apartado meramente instrumental, se la entiende como una dimensión constitutiva del proceso de investigación, que permite dar cuenta de los alcances y límites del estudio, así como de las condiciones en las que se produjeron los conocimientos que se presentan en los capítulos posteriores.

#### Objetivos y Preguntas de Investigación

##### *Objetivos General*

El presente trabajo tiene como objetivo general *aportar al conocimiento sobre los rasgos constitutivos del formato escolar clásico que podrían ser alterados desde la perspectiva político pedagógico del MoCaSE a fin de garantizar el derecho a la educación especialmente de grupos poblacionales históricamente relegados.*

##### *Objetivos Específicos*

- Caracterizar los principales rasgos socio históricos, políticos y pedagógicos que definen el formato escolar clásico en América Latina.
- Describir los fundamentos político-pedagógicos que orientan las prácticas educativas sistemáticas desarrolladas por el MoCaSE.
- Analizar de qué modo dichas prácticas educativas interpelan y alteran dimensiones específicas del formato escolar clásico, en términos de relaciones pedagógicas, modos de transmisión y formas organizativas.

- Reflexionar sobre los alcances y límites de esas alteraciones en relación con la ampliación y protección del derecho a la educación

### ***Preguntas de Investigación***

¿Qué dimensiones del formato escolar clásico pueden ser alteradas a partir de los aportes políticos pedagógicos que se desprenden de las propuestas educativas sistemáticas desarrolladas por el MoCaSE a fin de garantizar el derecho a la educación de poblaciones históricamente relegadas?

De este cuestionamiento general derivan otras preguntas tales como:

¿Cómo es conceptualizado el derecho a la educación como bien público y social en la bibliografía seleccionada para este estudio?

¿Qué rasgos sociohistóricos, políticos y pedagógicos han sido identificados por la literatura como constitutivos del formato escolar clásico en América Latina?

¿Qué vínculos establece dicha literatura entre esos rasgos del formato escolar y la garantía del derecho a la educación?

¿Cómo es definida la noción de “alteración” del formato escolar clásico en los enfoques teóricos retomados por la investigación?

¿Cuáles son los principales fundamentos político-pedagógicos que orientan las prácticas educativas sistemáticas desarrolladas por el MoCaSE?

¿De qué manera estos fundamentos se articulan con el proyecto organizativo, territorial y comunitario del Movimiento?

¿Qué concepciones de sujeto, conocimiento y aprendizaje se expresan en dichas prácticas educativas, según el relato de sus protagonistas y los documentos analizados?

¿De qué modo las prácticas educativas del MoCaSE interpelan las dimensiones del formato escolar clásico vinculadas a la relación pedagógica, los modos de transmisión y la organización del tiempo y el espacio?

### **Diseño Metodológico**

El diseño metodológico de la presente investigación se inscribe en el campo de la investigación cualitativa, en tanto se orienta a la comprensión de procesos sociales, prácticas educativas y significados construidos por los actores involucrados. Desde esta

perspectiva, la metodología no se concibe como un conjunto de técnicas aplicadas de manera instrumental, sino como una estrategia coherente con el problema de investigación, los objetivos propuestos y el posicionamiento teórico que sustenta el estudio. Tal como señala Valles (1999), la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista de quienes los protagonizan, atendiendo a los contextos en los que se producen y a los sentidos que los sujetos les atribuyen.

En este sentido, el enfoque cualitativo resulta pertinente cuando el interés de la investigación reside en la exploración en profundidad de prácticas, discursos y experiencias situadas. Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) destacan que este enfoque es especialmente adecuado cuando se busca comprender fenómenos complejos en su contexto natural, reconstruyendo significados, patrones y relaciones a partir de la interacción con los actores sociales. La elección de esta perspectiva metodológica responde, entonces, a la necesidad de analizar cómo determinadas prácticas educativas se configuran, se sostienen y adquieren sentido en un entramado político, pedagógico y territorial específico.

Ahora bien, asumir una perspectiva cualitativa no supone desconocer las condiciones sociales y epistemológicas en las que se produce el conocimiento. Por el contrario, este trabajo se apoya en el principio de vigilancia epistemológica desarrollado por Pierre Bourdieu, entendida como un ejercicio permanente de reflexión crítica sobre las categorías analíticas, los instrumentos de investigación y las condiciones sociales que atraviesan tanto al objeto de estudio como a la posición de quien investiga. Como plantea Bourdieu (2013), la construcción del objeto científico exige romper con las evidencias del sentido común y someter a examen constante los supuestos teóricos y metodológicos que orientan la investigación. En este marco, la objetividad no se concibe como un atributo absoluto, sino como una construcción siempre relativa, que se fortalece a partir de la explicitación de las decisiones tomadas y de los límites del propio estudio.

Desde este posicionamiento, la investigación adopta la estrategia del estudio de caso, entendida como una modalidad de abordaje intensivo de una unidad social particular, que permite analizar en profundidad fenómenos complejos en su contexto específico. De acuerdo con Corbetta (2007), el estudio de caso se caracteriza por la observación detallada de un fenómeno delimitado, prestando atención a la multiplicidad de dimensiones que lo constituyen y a las relaciones que se establecen entre ellas. Este tipo de estrategia no persigue la representatividad estadística ni la generalización directa de los resultados, sino

la producción de conocimiento analítico y comprensivo, capaz de iluminar procesos sociales más amplios.

El caso seleccionado es el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MoCaSE), particularmente a través de algunas de sus propuestas educativas sistemáticas. La elección de este caso no responde a un criterio de ejemplificación ni a la intención de presentar una experiencia modélica, sino a la posibilidad de observar, en un contexto concreto y situado, cómo se articulan educación, política y territorio en prácticas formativas que interpelan el FE clásico. Siguiendo a Valles (1999), la selección de casos en la investigación cualitativa suele responder a criterios teóricos y analíticos, en función de su potencial para aportar a la comprensión del problema de estudio, más que a criterios de frecuencia o extensión.

Dentro del caso general, se seleccionaron diversas prácticas educativas desarrolladas por el MoCaSE, entre ellas la Escuela de Agroecología, la Universidad Campesina, las Brigadas de Escolarización y el proyecto de formación de docentes campesinos, en tanto permiten dar cuenta de distintas modalidades de intervención educativa y de una relación estrecha entre formación, organización comunitaria y lucha política. Este recorte posibilita analizar cómo, desde prácticas heterogéneas y territorializadas, se ponen en juego concepciones de sujeto, conocimiento y aprendizaje que tensionan algunas de las lógicas constitutivas del FE clásico. De este modo, el estudio de caso se constituye en una herramienta analítica que permite explorar procesos educativos específicos, reconociendo tanto sus potencialidades como sus límites, y abrir interrogantes sobre las condiciones de posibilidad de alteraciones en las formas escolares.

Esta elección no responde a un afán de ejemplificación, sino a la posibilidad de comprender, desde una práctica situada, cómo ciertos colectivos populares reponen el sentido político de la educación en el marco de luchas por la vida digna. La lectura de sus propuestas formativas, en diálogo con el recorrido conceptual previo, permite reconocer tanto el modo en que los principios de la EPL interpelan el FE clásico como las huellas de la herencia escolar que atraviesan incluso a aquellas experiencias que buscan apartarse de él. Desde esta perspectiva, dichas propuestas se constituyen en fuentes de observación para analizar algunos de los rasgos estructurantes del FE clásico y advertir posibles aperturas y alteraciones.

Identificar estas alteraciones constituye una oportunidad para pensar procesos de transformación desde lo cotidiano y lo situado. No obstante, se reconoce que, cuando estas

experiencias se despojan de su carácter político, corren el riesgo de reducirse a innovaciones pedagógicas descontextualizadas, susceptibles de ser apropiadas por discursos tecnicistas o conservadores. En ese desplazamiento, se diluye el sentido emancipador de una educación pública comprometida con la justicia social y la dignidad humana.

Si bien estas propuestas responden a las dinámicas e intereses propios del Movimiento y no persiguen, al menos en la actualidad, un reconocimiento estatal explícito, la utilización de denominaciones históricamente asociadas a la educación formal, como “escuelas”, “escolarización”, “maestros” o “universidades”, habilita su consideración como insumos analíticos para repensar las formas y los contenidos del dispositivo escolar clásico. Así mismo las propuestas que abordan la educación contextos rurales complejizan la reflexión en su cuestionamiento a la matriz de pensamiento moderno de raigambre urbana sobre el cual se han estructurado los sistemas escolares.

### **Construcción de los Datos**

El enfoque de investigación se basó en métodos de recolección de datos que no estuvieron estandarizados ni predeterminados desde el inicio. Tal como plantean Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018) los datos cualitativos consisten en distintos tipos de narrativas verbales, escritas, visuales, las cuales se seleccionan dependiendo de las necesidades del estudio.

Se recurrió a recoger múltiples tipos de datos, por un lado la construcción de datos primarios a través de entrevistas a informantes calificados vinculados al área de formación del MoCaSE y una aproximación a la experiencia concreta en territorio; y por otro, la revisión de fuentes secundarias que se han recopilado a partir de documentos propios del Movimiento así como fuentes bibliográficas principalmente del campo pedagógico y sociológico. Se revisó la producción escrita con que cuenta el MoCaSE orientada a la formación y la difusión. Se tuvo acceso a proyectos e informes que se elaboraron para instancias de financiamientos, documentos de proyectos, materiales didácticos de diseño propio, memoria de secretariados, trabajos de investigación académica con y sin vinculación orgánica.

Se realizaron entrevistas que recogen las voces de sus miembros. La selección de la muestra se perfiló a partir del conocimiento de la entrevistadora de militantes del MoCaSE

a raíz de haber participado durante 15 días de las Pasantías vivenciales organizadas por el Movimiento en julio de 2022<sup>18</sup>. Esta inmersión contribuyó, tal como mencionan Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018) a “sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y guíen al investigador por el lugar, adentrarse y compenetrarse con la situación de investigación, además de verificar la factibilidad del estudio” (p. 8). Dicha experiencia no se constituye en una técnica de observación propiamente dicha. El trabajo de campo no se detuvo a observar empíricamente las prácticas educativas desarrolladas por el Movimiento. La recogida de datos se basó principalmente en el relato oral de las personas entrevistadas, los materiales audiovisuales proporcionados y los documentos escritos.

Para la construcción de la muestra se partió de establecer una primera entrevista con una investigadora y pedagoga, quien ha estudiado al Movimiento y coordinado proyectos con éste desde su rol de docencia y de rectoría en la Universidad Nacional de Luján y que actualmente es militante orgánica. Esta entrevistada compartió información, habilitó el acercamiento del estudio a otras instancias del Movimiento y facilitó contacto con las personas a ser entrevistadas, produciéndose un criterio de selección de entrevistas conocidos como “bola de nieve” (Domínguez Avila y Arévalo, 2024). En este primer encuentro se explicó los objetivos de la investigación y su marco institucional así como se co-diseñó un plan de trabajo de campo.

Se seleccionó personas con disposición a compartir sus saberes y experiencias, también que tuvieran cierta empatía con la entrevistada pues estos factores se sabe que son determinantes en la calidad de la información que se recopila en tanto la entrevista cualitativa es un ejercicio relacional.

A su vez se buscó informantes que ocupan distintos roles dentro de la organización, con diferentes experiencias y trayectorias contemplando una diversidad que diera cuenta de las características del Movimiento y de las propuestas pedagógicas y su relación con el sistema escolar estatal. Algunas de las personas entrevistadas son campesinas con formación primaria, otras con formación universitaria, algunas trabajan en escuela pública, otras tienen formación docente aunque no ejercen actualmente, algunas han transitando por

---

<sup>18</sup> En esta experiencia se visitó y se vivenciaron actividades en la central de Quimilí donde se ubica la Escuela de Agroecología, alojándose allí durante cinco días; aunque no se pudo estar presente durante el tiempo de actividades de la Escuela. Posteriormente se viajó al paraje de Iskay Pozo Iskay Pozo en el departamento de Copo donde se convivió durante una semana “monte adentro” con un grupo de familias de la comunidad. Allí se visitó la escuela estatal y se participó de una jornada por un día invitada por el maestro y miembros de la comunidad. Se cerró el recorrido llegando a la central de Ojo de Agua donde se ubica la Unicom Suri permaneciendo tres días allí.

propuestas educativas del Movimiento. Todas ellas han transitado por espacios de la organización vinculados a las prácticas sistemáticas de educación del MoCaSE.

Las entrevistas fueron de carácter semiestructurado y elaboradas sobre una base de tópicos con preguntas (Ver Anexo 4). La entrevistadora tuvo la libertad de ir introduciendo nuevos cuestionamientos a medida que las mismas fueron desarrollándose a fin de obtener mayor información y precisar conceptos y descripciones.

Luego de las entrevistas se realizó la transcripción garantizando fidelidad en los contenidos trabajados, sin calificar o evaluar los contenidos aportados por quienes participaron de las entrevistas sino buscando comprender el sentido y organización de sus prácticas. Posteriormente se evaluó todo lo recogido, organizándolo en categorías que atraviesan todas las fuentes de datos.

**Tabla N°2. Entrevistas**

N° Referencia	Detalle	Cantidad	Fecha
1	Especialista en educación, con énfasis en movimientos sociales y miembro del MoCaSE VC	Uno	7/2/2025
2	Integrantes de la Secretaría de Formación del Movimiento	Tres	9/4/2025
3	Integrantes de la Secretaría de Formación del Movimiento	Tres	16/4/2025
4	Integrantes del Movimiento pertenecientes al Paraje Rural Iskay Pozo en el Departamento de Copo, que trabajan en la escuela estatal de la comunidad. Comunidad de una central histórica del Movimiento y propulsora de otras centrales, con un vínculo fuerte con la escuela estatal.	Tres	16/4/2025
5	Integrantes de las Brigadas de Escolarización	Dos	17/4/2025
6	Integrantes de la Coordinación político pedagógico de la Escuela de Agroecología	Tres	1/5/2025
7	Integrantes de la Coordinación político pedagógico de la Escuela de Agroecología	Dos	5/5/2025
8	Estudiantes de la Escuela de Agroecología	Tres	5/5/2025
9	Integrante de la Coordinación pedagógico de la Unicam Suri	Uno	24/5/2025

Fuente: Elaboración propia

### **Análisis de Datos**

El análisis tomó un carácter procesual e inductivo, es decir que se fue dando un constante intercambio entre los datos primarios y secundarios, utilizándose un diseño

flexible, que de cierta forma fue emergiendo con el correr de la investigación requiriendo revisión y ajustes permanentes. En tal sentido, se debe tener en cuenta que:

Las investigaciones cualitativas suelen producir preguntas antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, puede variar en cada estudio. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 8)

Al momento del análisis se diseñó una matriz para la sistematización y ordenamiento de los datos recogidos tomando conceptos centrales:

La categoría de “forma escolar” auspicia de clave explicativa dando cuenta de los elementos recurrentes y predominantes que se encuentran en las escuelas. Se tomaron las tres dimensiones centrales que propone Conde (2015, como se cita en Bordoli 2020):

- 1) la relación pedagógica y el clima de aula.
- 2) los modos de transmisión escolar (qué enseñar, las finalidades y los modos)
- 3) la forma organizativa (elementos espacio temporales y patrones normativos)

Estas dimensiones están interconectadas, se compartimentan sólo con fines analíticos. Estas deben ser miradas como una unidad que colabore con el ordenamiento de los datos y permita la observación de los rasgos centrales del FE clásico y los rasgos de las propuestas sistemáticas del MoCaSE. A partir de la observación de una y otra se podrá identificar y analizar las alteraciones que desde la perspectiva político pedagógica del MoCaSE podrían producirse en el FE clásico.

### **Alcances del Trabajo**

Si bien este trabajo reconoce que cada uno de los niveles de la enseñanza en que se compartimenta el sistema escolar ha desarrollado y consolidado una forma escolar particular, a pesar de esto no se detendrá particularmente en ninguno de ellos. Los distintos niveles que estructura al sistema escolar, tienen condiciones diferentes y más o menos favorables para explorar y producir algunas alteraciones a la estructura educativa formal. No es lo mismo pensar en el nivel inicial, el cual se ha instituido más recientemente y puede ser más permeable a nuevas construcciones, que el nivel de la educación media, el más cuestionado en la actualidad debido a la dificultad de adecuarse a sus nuevos públicos (Dubet, 2006). La relación entre currículum-puestos de trabajo y organización institucional de la educación media puede volverla menos flexible frente a los cambios.

Lo que se propone aquí es una mirada transversal aun reconociendo lo generalista que el análisis puede resultar teniendo presente además la compleja matriz de los fenómenos educativos. Ésta, con el entramado de relaciones que supone, no puede ser analizada en forma monocausal ni lineal. El terreno educativo requiere de varios campos disciplinarios para su análisis así como el reconocimiento de una mirada específica desde las propias prácticas.

Las transformaciones de los contextos sociopolíticos, con los efectos que han tenido en las configuraciones del Estado y los cambios en lo social, las distintas concepciones de escuela pública, del derecho a la educación son elementos que condicionan el desarrollo de experiencias tanto dentro como fuera del sistema escolar y que operan como posibilitadores o como barreras para el alcance de órdenes más plurales y democráticos.

Este trabajo no está ajeno al deterioro de las condiciones materiales para enseñar y aprender y sus efectos, la configuración de circuitos educativos exclusivistas y segmentados que han llevado a la categorización de centros escolares y poblaciones; el dato de la cantidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no permanecen en los niveles básicos de la educación pública. Distintos elementos tanto de la dimensión político, ética como pedagógica son los que delimitan posibilidades u obstáculos para la promoción de la satisfacción del derecho a la educación de toda la población.

Aún reconociendo todo este campo complejo, esta investigación apuesta por mirar a la escuela pública estatal como un campo de posibilidades para la transformación, la participación, la construcción de “un mundo donde quepan muchos mundos”.

Vale mencionar que desde los dispositivos escolares se vienen produciendo alteraciones en las formas clásicas, por lo que el propio campo escolar es un campo de indagación en el cual ciertos órdenes son alterados.

Sin embargo, el presente estudio opta por ampliar la mirada hacia experiencias formativas desarrolladas por fuera del sistema escolar estatal, con el propósito de atender a voces y prácticas contrahegemónicas que cuestionan los órdenes educativos instituidos.

El alcance del trabajo es, en este sentido, acotado y situado: se trata de experiencias concretas, de escala reducida en relación con la capilaridad del sistema escolar, por lo que no pueden ser tomadas como ejemplos generalizables. No obstante, esta limitación abre nuevas líneas de investigación orientadas a analizar las relaciones,

tensiones y posibles diálogos entre las propuestas formativas del Movimiento y las políticas educativas oficiales.

Asimismo, las propuestas educativas del Movimiento son abordadas en su generalidad, sin una observación directa y pormenorizada de cada experiencia en particular. Del mismo modo, el análisis se centra principalmente en los discursos y relatos de sus integrantes, más que en la observación sistemática de las prácticas en acto. Estas decisiones metodológicas delimitan el alcance del estudio y dejan planteada la posibilidad de investigaciones futuras que profundicen en el contraste entre lo discursivo y lo práctico, así como en el análisis singular de cada una de las experiencias formativas consideradas.

## Capítulo 4. El MoCaSE y la Educación

Lo que a continuación se presenta es un recorte importante de la realidad, que resalta sólo algunos de los rasgos principales que delinear la identidad del MoCaSE. Aún así, se pretende con esta brevísima caracterización ubicar a quien lee para poder comprender las prácticas educativas que vienen desarrollando. La construcción de este apartado ha sido a partir de documentos propios del Movimiento, así como de proyectos presentados por Universidades argentinas, de documentos de tesis y de las entrevistas realizadas.

### Contextualización General

Para empezar hay que decir que es un “movimiento socio territorial” que resignifica el territorio de Santiago del Estero como un espacio de resistencia, defensa, vida social y diversidad. El Movimiento campesino estudiado se ubica en dicha Provincia, en el noreste argentino, la cual registra una población de 1.054.028 habitantes según el censo de 2022, del cual un 31% de sus habitantes se identifican como campesinos. Es una de las provincias con mayor población campesina del país. Está ubicado en la zona del Gran Chaco sudamericano ocupando una superficie de 1.100.000 km<sup>2</sup><sup>19</sup>, caracterizada por la heterogeneidad ambiental, por montes y bosques y por ser la mayor área forestal del continente después de la Amazonía. (Ver Anexo 5)

Gran parte de la población que actualmente reside en la provincia descende de pueblos indígenas. Antes de la colonización “Estuvo habitada por pueblos originarios que conformaban una zona de “transición cultural” de tres vertientes: la andina, la amazónica y la de los pueblos cazadores recolectores del Chaco” (Michi, 2010, p. 203). Un rasgo que da cuenta de las raíces indígenas en la provincia es que se mantenga la *quichua* como lengua, la cual está relacionada a los pueblos asentados en la Mesopotamia santiagueña y en las serranías.

Esto tiene efectos al día de hoy en los rasgos que conserva el Movimiento como organización comunitaria y familiar y en la concepción de la tierra asociada a su propia identidad. La vida económica se basa en los bienes comunes con un tipo de organización comunal en la que se registran actividad ganadera de cría, lechería y lanar, agrícola y forestal, minera y de riego. Estas actividades se organizan de acuerdo a las características

---

<sup>19</sup> Esto corresponde un 5% a Brasil, un 3% a los Países de Brasil, un 30% a Paraguay, un 15% Bolivia, y el 50% al territorio argentino

de cada una de las subregiones que componen el territorio: se divide en 27 departamentos, cada uno con poder político y administrativo propio.

La conflictividad en torno a la tierra -su apropiación, uso, organización y distribución de la productividad- ha sido una constante en la historia de Santiago del Estero. Una conflictividad que siempre ha estado unida a las demandas de los sectores económicamente dominantes.<sup>20</sup>

A lo largo de la historia se observa la desposesión de los territorios y con ello la administración de las fuerzas de trabajo locales al servicio de una institucionalidad política dependiente de los poderes centrales, clientelista y represiva<sup>21</sup>, unido a un proyecto de nación moderna, blanca, urbana que ha supuesto una sistemática violencia simbólica y material hacia las identidades indígena, negra, campesina y popular, desvalorizando también su trabajo y prácticas productivas, y dificultando el acceso a diferentes derechos.

En este marco la organización campesina se levanta buscando contrarrestar este modelo y el territorio se convierte en un espacio de disputa donde las condiciones materiales básicas de vida, por la tierra, la vivienda, la alimentación se constituyen en los principales ejes de lucha. (Ver Anexo 6)

### **Estructura Política del MoCaSE y Forma Organizacional**

El Movimiento está integrado por más de diez mil familias<sup>22</sup>, organizadas en 12 comunidades de base en zonas rurales y urbanas, agrupadas en 25 departamentos de la provincia de Santiago del Estero. Estas centrales son: Quimilí, Ojo de Agua, Santiago Capital, Pinto, Copal, Las Lomitas, Fucau, Sol de Mayo, Tres Fronteras, La Simona, Unidos del Norte, Tintina. (Ver Anexo 7)

La “comunidad de base”, “comisión campesina” o también llamada “comunidad campesina” es la unidad política “menor” del movimiento, en ella se reúnen los vecinos de un mismo lote (territorio que suele ser disputado en los conflictos por la tierra) o de lotes

<sup>20</sup> Primero para el abastecimiento de alimentos para la economía de la colonia con sede en el Alto Perú, luego la demanda maderera para el desarrollo de las vías férreas impulsado por el mercado inglés y la demanda de infraestructura agraria pampeana asociada a abastecimiento de granos y carnes para Europa. Recientemente la demanda ha sido por forrajes para cubrir sectores europeos y asiáticos.

<sup>21</sup> En el plano político, a partir de la segunda mitad del S.XX en la provincia se habla del “juarismo”: Constituyó un sistema que combinaba el clientelismo político y la corrupción en la administración, con un aparato represivo y de inteligencia contra sus opositores, entre ellos las organizaciones campesinas (Di Matteo, 2015, p. 57) Este es el contexto en el cual se desarrolla gran parte de la historia y de la actualidad del MoCaSE ya que varios militantes entienden que parte de la estructura que dicho sistema ha impuesto aún sigue en pie. De acuerdo a Michi, el juarismo ha tomado distintas modalidades frente al conflicto por la tierra y esto resultó fundamental al momento de la toma de posición que asumió el Movimiento.

<sup>22</sup> Cifra estimada según Programa UBANEX, 2022. En una de las entrevistas se menciona que no hay datos actualizados y las dificultades para obtenerlos.

contiguos o por familias cercanas. Suelen mantener reuniones con una frecuencia semanal o quincenal y luego se articulan con otras instancias de deliberación “mayor” como lo son las Centrales campesinas, (también llamadas “Zonales” u “organización Central”) y el Secretariado (asamblea general o plenario). A su vez la estructura organizacional cuenta con Secretarías (áreas o comisiones). Cada Central y Comunidad de base tiene la responsabilidad de seguir el desarrollo de lo que acontece en ellas. Son de carácter amplio y concurridas<sup>23</sup>. Participan todos los delegados de las Centrales y Comunidades<sup>24</sup>.

Puede observarse de esta manera los distintos niveles organizacionales, de representación y discusión. La participación activa en el MoCaSE permite transitar por distintas unidades políticas: se es miembro de la comunidad de base, y también de una central que al mismo tiempo es parte de una secretaría. Cada uno de estos espacios deliberativos va construyendo sus propios problemas y toma de decisiones, y éstos a su vez no necesariamente tienen que ir a instancias mayores.

La construcción de estos tipos de dispositivos, así como el sistema de traslado de consultas y de información que maneja hace que la actividad política esté muy difundida y permite que cada sujeto o familia construya distintos niveles y modos de implicación y relaciones con el Movimiento de acuerdo a las posibilidades que tenga su vida concreta, lo que supone una complejidad de experiencias participativas que hace que no haya un comportamiento homogéneo entre sus miembros, sino todo lo contrario (Di Matteo, 2015).

En distintos documentos (Di Matteo, 2015; Michi, Di Matteo y Vila, 2012; Díaz, 2005 y 2011) se destaca la intención de desmarcarse de una forma de hacer “política tradicional”, muy vinculado esto a la propia historia de clientelismo y caudillismo. La política del MoCaSE se basa en una organización autonómica y de autodeterminación, que respete los distintos niveles de representatividad que ha construido y la “micropolítica” que se instituye en cada uno de éstos espacios: la Central, la comunidad, la familia, el sujeto. Como menciona el propio Movimiento “La política debe ser de abajo para arriba”. En este

---

<sup>23</sup> Se trata de encuentros de tres días aproximadamente con una intensa acción política deliberativa dada la complejidad de los temas que se ponen en agenda con el fin de aprovechar la interrupción de la actividad productiva. Se aprovechan estas instancias donde se convoca a una gran cantidad de personas para realizar alguna actividad pública de visibilización del movimiento, convirtiéndolo no sólo una instancia deliberativa interna sino también de un hecho político “hacia afuera”.

<sup>24</sup> Las secretarías que funcionan actualmente son: A) de tierra y ambiente; B) de salud; C) de Formación; D) Comunicación; E) de comercialización y producción; F) regional, nacional e internacional; G) de género. Lo que se trabaja en cada una luego es comentado en plenario general, donde se revisan los acuerdos. Si bien la secretaría es un espacio de debate, consenso y desarrollo de prácticas, las decisiones finales se toman en las instancias de asamblea general donde todos pueden opinar. El Secretariado tiene lugar cada tres meses, y se hace en forma rotativa, involucrando a todas las sedes

sentido es que se reconceptualizan las nociones de liderazgos y dirigencias, temas centrales ya desde el momento en que la organización se divide<sup>25</sup> (Di Matteo, 2015).

El MoCaSE ha buscado rescatar una mirada que permita la circulación de un saber colectivo. Muestra una crítica al modelo “presidencialista” y centralista trabajando para que el poder circule especialmente entre las nuevas generaciones. La organización estimula fuertemente la participación de los más jóvenes en la vida política (Díaz, 2005).

Romper con el “habitus” político tradicional no es tarea fácil ya que si bien se busca una organización orientada por criterios de igualdad y participación, conviven en ella sujetos con miradas, intencionalidades, formas de vincularse, de asumir los desafíos, de articular la organización con la propia vida que son muy diversas y hasta contrapuestas, volviéndose una gran apuesta el sostener la “diversidad en la unidad”. Esto se logra sólo asumiendo que es el colectivo quien orienta las prácticas. En este sentido la idea de “organicidad” o “actuar de manera orgánica” se vuelve fundamental ya que refiere al lugar de autoridad que tienen los acuerdos colectivos y el reconocimiento de la figura política central: la comunidad (Michi, 2010; Di Matteo, 2015).

La noción de “acuerdo” es basal para el Movimiento, habiendo acuerdos de largo alcance y estructurantes y otros que responden más a coyunturas o a acuerdo de actuación de cada secretaría o de cada central con la autonomía que ello supone. Estos acuerdos o definiciones estratégicas resultan de construcciones deliberativas, no de hechos impuestos, así el conflicto y la discusión se vuelve parte inherente de la práctica cotidiana del Movimiento.

## **La Dimensión Educativa del Movimiento**

### ***Rasgos de las Propuestas Formativas***

Todas las propuestas de formación sistemática del MoCaSE tienen rasgos comunes que les caracteriza, según sus propias definiciones (CPP UNICAM, 2025):

**Es “colectiva:** “pasar del “yo” al “nosotros””: tanto en la conducción como en la formación de los jóvenes, quienes llegan a través de sus territorios y comunidades, son acompañados por ellas y a ellas regresan reforzándolas.

**Es “orgánica”:** Es el Movimiento quien conduce y orienta los procesos.

---

<sup>25</sup> En ese punto el Movimiento manejaba una noción de autoridad convencional, con estructura de comisión y formas de acción heterónomas, con autoridades en las que se concentraba el poder, quedando en riesgo de ser cooptados o amenazados (Di Matteo, 2015).

Es “**diversa**”: ya que respeta y se enriquece con las diferentes formas de conocer, de vivir, de sentir ya sea en el campo, en los pueblos, en las ciudades, en las universidades, en otras organizaciones compañera

Es “**territorializada**”: se enraíza en los territorios en los que se construyen los conocimientos campesino-indígenas. De ellos aprende y a ellos encamina a los jóvenes que se van formando. No hay espacios de formación ni períodos presenciales en las escuelas que no tengan momentos de intercambio y de trabajo en algunas comunidades.

Es “**práctica reflexionada**”. Parte de la praxis ancestral y la gestada en el movimiento, articulando los tiempos históricos con nuevas experiencias. La concepción pedagógica y política del movimiento está orientada por la noción de praxis, práctica consciente de transformación de la realidad, entendiendo a los seres humanos como seres históricos que se hacen y se rehacen en la historia.

Es “**estudio**”: no limitado a los libros, sino constante observación, experimentación, diálogo y reflexión para enfrentar los más diversos retos de la realidad.

Es “**dialógica**”: entendiendo que el debate es una forma de valorización de la opinión y de la palabra, de la producción colectiva de conocimiento y es parte de una metodología problematizadora.

Es “**alternancia**”: entre los espacios en los que predomina la presencialidad y los que se desenvuelven en las comunidades rurales y de los pueblos. Una estrategia adecuada a la continuidad de la vida campesina, que fomenta el arraigo rural, pero que además nos permite enriquecernos con los procesos de los sujetos involucrados en ambos espacios formativos. La alternancia también posibilita que en la presencialidad se puedan garantizar la riqueza de la diversidad territorial de donde provienen los sujetos que participan del proceso.

### ***Justificación de su Puesta en Práctica***

Las propuestas de formación sistemática surgen básicamente por dos motivos: 1. para la formación militante y técnica que promueva la reproducción de la vida en el territorio. 2. para atender la falta de acceso a la escolarización.

### **Para la Formación Militante y Técnica.**

El movimiento identifica que los primeros “desalojos silenciosos” que se dieron encuentran parte de su fundamento en el déficit educativo o desconocimiento de los derechos y conciencia ante las condiciones en que vivía la población santiagueña (Díaz, 2005; Michi, 2010). Este fue un indicador que llevó a consolidar el área de formación y sostener luchas más abarcativas que el de la posesión de tierras. Así una de las principales tareas del área de formación, de acuerdo a lo compartido en una de las entrevistas, está asociada a

hacer esa memoria histórica de por qué estamos acá, cuál es nuestro lugar y cómo podemos ir transformando las cosas que fueron impuestas y que para nosotros son injustas. esa cuestión que nosotros decimos de poder sentirnos sujetos, sujetos políticos, sujetos sociales, sujetos económicos (...) poder hacer lecturas de coyuntura, de cuándo se toman ciertas decisiones, que podamos problematizar nuestra realidad. (Entrevista N°2, 9/4/2025)

Se trata de una formación política para que los sujetos puedan ir asumiendo cuestiones organizativas del Movimiento. Se vuelve “un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social para transformarla de manera consciente, en función de procesos organizativos concretos y en la perspectiva de la construcción del proyecto histórico” (CPP UNICAM, 2025, párr. 27).

La formación como elemento necesario para la reproducción y conservación de la vida de las comunidades es política en tanto disputan con el modelo hegemónicamente instituido buscando su transformación a través de nuevas formas de acción colectiva que trascienden incluso la clásica dicotomía capital- trabajo (Zibechi, 2005; Michi, 2010; Michi y Di Matteo, 2012). Esto hace que la relación educación-trabajo busque romper con la subordinación al capital y no esté orientada exclusivamente a la inserción en el mercado de trabajo asalariado sino que se promueven otros tipos de prácticas asociativas, comunitarias y autogestionadas. A través de estas prácticas contrahegemónicas en el plano económico se interpela el modelo dominante. Se busca revalorizar los conocimientos y las prácticas productivas heredadas de los “antiguos” para el sostén de la vida en el territorio, apostando a que la población pueda permanecer en el campo y no tener que migrar hacia las ciudades en busca de empleo. Michi (2010) señala que Santiago del Estero es de las provincias argentinas que más ha expulsado a su población; hace notar que en

determinados momentos la población santiagueña era más numerosa fuera que dentro de la propia provincia.

### **Para Atender la Falta de Acceso al Sistema Escolar Estatal.**

Si bien los índices de alfabetización y escolaridad que se recogen a lo largo de la historia de la población santiagueña muestran una situación descendida de acceso y egreso respecto de lo que se espera en las leyes de educación, estas han ido ampliándose<sup>26</sup>.

En las entrevistas realizadas se ha destacado la extensión que el sistema escolar ha tenido en el territorio en los diez últimos años y el valor que la población campesina le otorga a la escuela como espacio de socialización y para la incorporación al mundo laboral. Se vuelve una “necesidad sentida” expresada en las reivindicaciones por aumento de oferta de planes educativos, continuidad en los servicios educativos, asignación de cargos docentes, condiciones dignas en los establecimientos escolares, construcción de caminerías y puentes para garantizar la llegada, tal como lo expresan en las entrevistas realizadas.

Haciendo énfasis en que cada comunidad ha ido construyendo vínculos distintos con las escuelas locales. Algunos en términos más colaborativos y cercanos, y otros a través de la disputa y el conflicto debido a las condiciones de escolarización (falta de personal docente, tipo de vínculo entre docentes y estudiantes de las comunidades, inaccesibilidad física a los centros escolares)

En este punto es necesario destacar dos elementos: “Por un lado, el Movimiento defiende una posición autónoma y soberana respecto a sus propuestas, se afirma en el derecho a tomar sus propias decisiones pedagógicas” (CPP UNICAM, 2025, párr. 28). Propone un protagonismo por parte de las comunidades que deja claro que no sólo el

---

<sup>26</sup> El censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001 mostraba que en la provincia la tasa de analfabetismo en personas mayores de 10 años era del 6% (para totales del país de 2,6%). Estaba en el tercer puesto de provincias cuya población, de 15 años o más, no tenía completa la escolaridad primaria (24,63 %, para un total del país de 14,21%; y un 17,46% del NOA) A nivel secundario los datos eran igualmente graves: sólo el 25% de los mayores de 20 años tenía completo este nivel, para un total de país de 34,3%

De acuerdo a Michi (2010) se observaban importantes dificultades en las zonas rurales dado la falta de oferta educativa, donde la escolaridad primaria (EGB) no se alcanzaba. “La mayor parte de las escuelas cubren hasta el 7mo año de EGB, pudiéndose completar ese nivel solamente en zonas pobladas alejadas del paraje rural. Situación que se empeora a la hora del secundario. Así, los primeros años de la escolaridad primaria son accesibles para los niños campesinos en tanto existen escuelas no tan alejadas. La situación cambia en la mayor parte de los casos luego del 7mo. año que requiere de traslados o alojamiento en los pueblos con los gastos que esto insume para las familias, la pérdida de trabajadores en la producción familiar y los riesgos que supone el alejamiento de la familia en esa etapa evolutiva sin contar por otra parte con resguardo por parte de ninguna institución. Si bien la situación es diversa dentro de las zonas rurales de la provincia, en muchas de ellas los dos últimos años de la EGB y el nivel medio (Polimodal) están fuera de las expectativas de los jóvenes y de sus familias” (p. 285)

Si bien en los períodos subsiguientes se ve una disminución en los guarismos que miden la escolarización, en el Censo 2010 se recoge que “el 36,72% de la población (mayor de 5 años) nunca asistió a un establecimiento educativo. El 39,45% de la población entre 3 y 5 años no asisten a instituciones escolares, porcentaje que llega a casi un 55% si sólo contamos quienes tienen 3 y 4 años. Alrededor del 20% (mayor de 15 años) no posee el ciclo primario completo y poco más de un 65% de la población (entre 20 y 49 años) no pudo completar el secundario. Un 33,50% de la población entre 15 y 17 años no asiste a su escolarización obligatoria de nivel secundario. Un poco más de un 30% de la población de 25 años y más, completó sus estudios secundarios o alcanzó niveles superiores (terciario o universitario), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires esas mismas variables, rondan alrededor de un 70% en esa población.

Estado es quien tiene la responsabilidad completa en relación a los procesos educativos. Las comunidades se vuelven actores con capacidad de producir y llevar adelante propuestas en territorios que apuestan por la construcción de otros modos de vida por fuera de la institucionalidad.

La Escuela de Agroecología es hacer uso de un derecho que tienen las organizaciones de tener su propia educación de la que nadie tiene por qué meterse. Que siempre lo han hecho. Es un derecho que tiene el movimiento como lo han tenido los gremios, los sindicatos de tener su formación sindical y sin pedirle ni permiso ni nada a nadie. Eso es una de las partes. Por supuesto que como se trata justamente de jóvenes de una edad escolarizable se piensa que se los está sacando o poniendo al sistema público estatal. Pero es parte del derecho de la organización de formación. Lo que no quiere decir que no pudiera haber algún puente más entre una y otra. (Entrevista N°3, 15/4/2025)

Por otro lado, el MoCaSE trabaja para el cumplimiento del derecho a la educación del campesinado, tal como está instituido por las leyes nacionales a través del acceso al sistema oficial. Reivindica frente al Estado los derechos establecidos en las normas. Sus miembros son mayormente personas “escolarizadas” (Di Matteo, 2015), que ven en la escuela una oportunidad, un espacio de lucha; y así también asumen su capacidad crítica frente a las reiteradas ocasiones en que el sistema escolar se ha configurado como instancia negadora del campesinado y ha naturalizado el orden capitalista excluyente.

Frente al incumplimiento de estas responsabilidades y frente a los obstáculos que encuentran para la escolarización han tomado acciones para avanzar hacia esos derechos cuestionando la calidad de los servicios que el Estado brinda. No sólo se reclaman los servicios estatales sino las características de estos, qué tipo de educación se quiere, qué tipo de salud, qué tipo de justicia.

El Movimiento se reconoce solidario con las luchas por la educación pública: “también luchamos para que en todos nuestros territorios se pueda acceder a una educación pública gratuita y de calidad. Compartimos con ella nuestra experiencia que sabemos valiosa de modo de seguir disputando por una educación pública realmente popular” (CPP UNICAM, 2025, párr. 28).

Las propuestas formativas no se presentan como contrapuestas ni como alternativa al sistema escolar sino como una propuesta distinta.

nosotros no venimos a reemplazar el sistema educativo formal, los compañeros que pueden tener la posibilidad de ir a un secundario, que tienen posibilidad de ir a una universidad,

siempre orientamos, siempre ayudamos, nunca les decimos no vayan a la escuela, al contrario, compañero que puede ir a la escuela, que vaya, porque es un espacio, es un derecho conseguido. Tampoco decimos la escuela de agroecología es una alternativa al secundario, hay compañeros que terminan el secundario y que después vienen a la escuela de agroecología, un montón también que tuvieron la oportunidad de hacer el secundario y que después vienen a nuestra escuela, como una formación política (...) y hay compañeritos que, bueno, que no tienen la posibilidad de hacer un secundario, muchos, y que la escuela de agroecología es una opción en ese sentido. (Entrevista N°3, 15/4/2025)

A su vez se reconoce el potencial que tienen como forma de fortalecimiento para el tránsito por el sistema escolar.

Algunos de los compañeros que están en la Escuela de Agroecología no han podido acceder y otros han sido no sé si llamarlos expulsados pero no han podido integrarse adecuadamente en el sistema público. Y acá encuentran un lugar que quizás entre otras cosas lo que sirva es para que se sientan en mejores condiciones de estar en el otro espacio. Ya sea porque tienen mejores conocimientos o mayor autoestima, mayor seguridad sobre sus capacidades. Sin duda quien pasa por la Escuela de Agroecología puede estar dentro del sistema público mejor. (Entrevista N°3, 15/4/2025)

El MoCaSE no tiene una posición estanca respecto al relacionamiento que establece con las instancias estatales, no hay una posición autonómica a ultranza pero tampoco una resignación de sus posicionamientos políticos pedagógicos. Las definiciones que van tomándose y los acuerdos o desencuentros que se producen están directamente vinculados al período histórico y la interlocución gubernamental. De momento han ido construyendo propuestas propias, generando algunas instancias de diálogo a su vez que encontrando referentes en destinos servicios estatales con quienes generar alianzas para incidir en el plano público institucional (cuerpos docentes y estudiantiles, especialmente del nivel universitario, agentes sanitarios, entre otros).

El MoCaSE viene cuestionando el carácter de “lo público” de la escuela, buscando su ampliación, habiendo intentos por lograr articulaciones entre Estado, escuela y Movimiento en busca de reconocimiento para la certificación y financiamiento - particularmente en los periodos de los gobiernos progresistas-. Se intentó encontrar una figura en la que se valide el proyecto político pedagógico del Movimiento y su carácter autogestivo y autónomo, y que al mismo tiempo tuviera reconocimiento estatal pero no se ha logrado. Estos procesos han permitido cuestionar algunas de las relaciones de poder en

la que se sustentan los sistemas estatales posicionando al Movimiento como un interlocutor en el debate sobre las condiciones de lo público. Así mismo han ido mostrando algunos de los límites que se imponen frente a las negociaciones, dejando en evidencia lo refractario que pueden ser los sistemas escolares frente a cuestiones que no cumplan con lo estatutario.

### **Desarrollo de las Propuestas Formativas**

A efectos del presente trabajo lo que interesa observar es la materialización de los rasgos político pedagógicos, sostenidos en los principios de la EPL, que estructuran las propuestas formativas del Movimiento.

La composición descriptiva del presente apartado se realiza considerando documentos propios del Movimiento y de los datos recogidos de las entrevistas.

Cierra con una tabla analítica de elaboración propia que sintetiza los rasgos predominantes en los formatos escolares clásicos y los rasgos de las propuestas educativas sostenidas en los principios de la EPL. Éstos últimos se desprenden de la descripción de las propuestas conjugada con recursos teóricos pertinentes como ser Rubinsztain y Blaustein (2015), Macedo (2020); Guelman, (2020) y Palumbo (2021).

### ***Proyecto de Formación para Maestros Campesinos***

Si bien el proyecto no está vigente al día de hoy permite vislumbrar algunos de los sentidos que el Movimiento le atribuye a la educación e idea en torno a la escuela pública deseada por el campesinado. Este proyecto dio insumos para pensar otros dispositivos que luego tomarían cuerpo como ser la Escuela de Agroecología y la Unicam Suri.

#### **Historia y Fundamento de su Creación.**

El proyecto comenzó a gestarse en el 2002 entre el MoCaSE y la Universidad Trashumante<sup>27</sup>- Universidad de San Luis y del grupo Sendas para la Educación Popular, con la intención de formar docentes campesinos que pudieran insertarse en el sistema de educación pública de la provincia de Santiago del Estero.

En ese momento la situación educativa en los parajes rurales de acuerdo al análisis que deja esbozado el Movimiento en el marco del Congreso realizado por la organización en 1994 estaba muy ladeada reflejándose en un

---

<sup>27</sup> Más información en: <http://trashumante.ourproject.org/universidad/index.html>

elevado índice de analfabetismo y deserción escolar; docentes designados por afinidad partidaria y no por orden de mérito; pocas escuelas; escuelas sin recursos básicos necesarios; pocos docentes en relación a la cantidad de chicos; grandes distancias a recorrer para asistir a la escuela. (MoCaSE, 1999, pp. 44-45, como se cita en Michi, 2010)

Frente a esto comienzan a definirse algunos objetivos desde el MoCaSE orientados a afectar y “orientar” a las escuelas: “Queremos fortalecer la relación, comunicación e intercambio entre la escuela y las organizaciones campesinas generando una red de comunicación que permita orientar la educación de las escuelas” (Michi, 2010, p. 293).

### **Objetivos.**

Buscaba contribuir al reconocimiento de la cultura y las necesidades de la población campesina por parte del sistema escolar. Para ello se proponían “Impulsar proyectos que orienten la educación formal a reconocer, valorar riquezas culturales y las necesidades de la zona, garantizando el acceso a la totalidad de la población con una dinámica participativa” (Michi, 2010, p. 293). Esto muestra un interés y necesidad explícita de participación del campesinado en las definiciones en la política educativa, reconociendo que la garantía de la educación (especialmente la primaria y secundaria) resulta una obligación del Estado. El campesinado destacaba el valor de la escuela estatal, no estaba en el centro del cuestionamiento la condición pública y estatal, sino las posibilidades de acceso y de calidad de la educación ofrecida.

A su vez se identificaba la necesidad de formación técnica asociada a los intereses del Movimiento

La defensa del territorio y la recreación de la vida campesina fueron revelando que difícilmente los graduados universitarios puedan comprender y comprometerse con las luchas y la vida campesina y que en estas opciones la formación cumple un papel fundamental. Si los técnicos, no se forman “desde el llano”, se asocian con el adversario de los campesinos para satisfacer sus intereses personales. (Michi, 2010, p. 12)

A partir de la identificación de estos problemas se definieron algunas posiciones respecto al vínculo del Movimiento con el sistema de educación: a) no crear escuelas “alternativas” para los niños y las familias del MoCaSE sino disputar algunas de las condiciones del sistema escolar estatal exigiendo el ingreso y tránsito de calidad por esta. b) La apuesta se centró en una articulación entre la educación primaria y la universitaria.

### **Plan de Trabajo.**

Así hacia el 2002 comienza el plan de trabajo. Esto supuso un debate en relación a los problemas que la escuela estatal presentaba para el campesinado y una proyección respecto al tipo de escuela que deseaban y con ello el maestro esperado.

Se comenzó a trabajar a partir de un convenio entre el Movimiento y la Universidad Trashumante. Con ella se presenta en 2002 el proyecto escrito frente a la Facultad de Cs. Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Un proyecto arriesgado por todos los aspectos que se pusieron en juego: formación gestionada entre Universidad ciudadina y MS de base rural; requería un reconocimiento por parte del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación; suponía una formación que sería dictada en Santiago del Estero o en Córdoba, es decir provincias que no corresponden a donde estaba ubicada la Universidad; implicaba una definición total del diseño y gestión lo que que requería construir un cuerpo docente y no docente con integrantes universitarios y también del MoCaSE; un plan de estudio acorde a los requerimientos de ambos implicados; definición de perfiles de ingreso; un diseño arquitectónico; fuentes de financiamiento, entre otros tantos elementos.

A efectos de este trabajo lo que interesa ver particularmente son algunos de los rasgos del posicionamiento político pedagógico que estructuran la propuesta, el diseño del plan de estudios, la definición de los espacios curriculares, las formas de trabajo a emplearse.

El diseño del proyecto comenzó con una indagación entre las comunidades campesinas respecto a la escuela que necesitaban. Esto lo hicieron a través de una metodología de investigación participativa (realizaron talleres de Educación popular y de conversatorios durante 10 días en distintas comunidades coordinados por equipos de campesinos y universitarios de la Trashumante). De ese relevamiento se extrajeron algunas conclusiones ordenadas en cuatro dimensiones: “ideológico- política”, “pedagógico - didáctica”; “organizativa-administrativa”; “escuela-comunidad”.

Si bien la consigna de la investigación estaba orientada a la escuela que necesitaban, las respuestas quedaron bastante apegadas a la imagen que los campesinos tenían de la escuela y su crítica. Este trabajo es un aporte en tanto permite identificar algunas de las barreras observadas:

- 1) La educación no se limita a la escuela, destacan el valor de la familia y el movimiento “y esto debería ser reconocido, valorado, continuado y ampliado por la

escuela” (Michi, 2010, p. 299). Se destaca la necesidad de una escuela abierta, que profundice e incluya lo que se hace en la praxis cotidiana familiar y comunitaria.

- 2) El maestro debería enseñar “desde abajo”, desde el propio vocabulario, desde la “vida cotidiana”, desde la práctica cultural, dice el documento. Aquí destaca la necesidad de transmitir saberes básicos para la organización social que les permita la reproducción de la vida material y la defensa de sus derechos.
- 3) Respecto al componente metodológico lo que se resalta es la necesidad de una escuela “más práctica que teórica”.
- 4) Demandan por una escuela donde se aprenda jugando y donde se destaque el disfrute, una escuela donde se “vaya con alegría a aprender”, con un clima acorde para la enseñanza el cual está dado por el respeto, responsabilidad y buenos tratos por parte del docente; expresan que esto no se daba sino que por el contrario muchos docentes tratan de “ignorantes” a los estudiantes y sus familias.

#### **Documento de Trabajo con Proyecciones.**

Este relevamiento fue el puntapié inicial para comenzar las gestiones pertinentes dentro de la Universidad de San Luis, las que incluían el proceso de diseño curricular.

En el 2005 se presentó el primer documento borrador con consideraciones sobre los distintos aspectos que requería el proyecto:

la forma en que se organizó el trabajo para la elaboración de ese documento, las características de las carreras de grado de la Universidad de San Luis, los requisitos para obtener la validez nacional del título, una posible fundamentación que estaría incluida en el plan de estudios, la propuesta de algunas pautas de organización del centro de formación y un borrador de diseño curricular. (Michi, 2010, p. 305)

Este documento presentó una primera organización del plan de estudios con un diseño curricular que rompía con la clásica compartimentación de asignaturas, y se sostuvo la necesidad de una organización por problemas, la coexistencia de contenidos tradicionales de la formación docente (listado como asignaturas o materias) con saberes propios del Movimiento y la vida campesina. Se destacó la necesidad de una integración de saberes: conocimientos científicos y universales que les permitieran al campesinado avanzar hacia sus proyectos de salud, producción, conocimiento y análisis de la realidad política, económica, ecológica. El tema de los contenidos llevó a la discusión sobre cómo

integrar los saberes, las tradiciones de conocimientos sin que sean aplastados los unos por los otros.

El documento también planteaba un tipo de organización que suponía la semipresencialidad, con un cuerpo docente integrado tanto por campesinos como por universitarios; un sistema de tutorías, y una coordinación de carrera integrada por asesores pedagógicos, campesinos y técnicos.

En 2007 se terminó de elaborar el proyecto reuniendo lo trabajado desde el 2002 e incluyendo las distintas problemáticas a atender para la viabilidad de este: posibles formas de reconocimiento de la titularidad, financiamiento de la carrera, construcción del cuerpo docente y establecimiento de las características de los tribunales para la designación de estos, condiciones de ingreso a la formación, formas de evaluación periódicas de docentes y estudiantes, estructura curricular y carga horaria.

Se presentó un diseño que recogía lo trabajado respecto al plan de estudio ordenándose en cuatro ejes centrales: territorio, comunidad, escuela, y praxis. Sobre estos se conformarían los espacios curriculares a los que denominaron problemáticas.

Estos aspectos produjeron permanentes tensiones entre los límites de la institucionalidad universitaria y el proyecto deseado. A pesar de ello, de acuerdo a lo recogido en la tesis de Michi (2010) hasta ese momento había disponibilidad técnica y política para el alcance de este. Por lo que los tiempos lentos del trabajo, las discusiones, los intercambios con sus marchas y contramarchas, los escenarios de caos y confusiones dado la cantidad de actores involucrados con recorridos y puntos de vista heterogéneos, era lo esperado. Sin embargo a partir de ese año con cambios en las autoridades de la Universidad y en el escenario político del país y la provincia no se hizo posible la continuidad de este. A pesar de ello, el MoCaSE capitalizó lo trabajado y tomó elementos de este proyecto que fueron puntales al momento de los lineamientos para la Escuela de Agroecología y posteriormente la Unicam Suri.

Si bien al día de hoy las condiciones de escolarización de la provincia han mejorado, destacándose, según lo recogido en las entrevistas, más número de escuelas y diversificación de la oferta educativa, la cuestión de la formación docente y las condiciones de enseñanza que las escuelas ofrecen continúa presentándose problemática.

El proyecto de formación para maestros campesinos expresa una búsqueda de

autonomía en la producción de saber pedagógico. No se trata sólo de formar docentes para el sistema escolar, sino de formar sujetos capaces de pensar la educación desde sus propias realidades. Este proceso permite recuperar la figura docente como militante social y no como mero ejecutor de políticas. En su propuesta subyace una pedagogía de la experiencia que reconoce que la enseñanza no puede separarse de las condiciones materiales y de las luchas que le dan origen. En ese sentido, el proyecto desafía la función tradicional de la formación docente y habilita un lugar distinto para la escuela en el campo popular.

### ***Escuela de Agroecología***<sup>28</sup>

#### **Historia y Fundamento de su Creación.**

Fue inaugurada el 20 de agosto del 2007 habiéndose realizado previamente un proceso de análisis diagnóstico para identificar las necesidades y condiciones de la educación campesina.

En el año 2006, desde MoCaSE se convocó de manera informal a un grupo de docentes y estudiantes universitarios para conocer la realidad educativa de los jóvenes campesinos del MoCaSE, y evidenciaron que más del 30% no había completado el nivel primario y el 90% de estos/as tenía secundario incompleto o nunca lo había cursado. Sin embargo, todos/as mostraron interés en continuar su formación. (UBANEX, 2022, párr. 5)

Su creación se sostenía en la necesidad de fortalecer el proceso de escolarización de las personas campesinas así como también frente a la necesidad de formación para potenciar la vida en el campo y evitar la migración.

En sus orígenes la EA estuvo ubicada en el departamento de Moreno en la central Quimilí, a 200 kilómetros de Santiago capital. Con el paso del tiempo se comienza a observar la necesidad de que la escuela “vaya” a las comunidades a fin de reforzar la llegada del MoCaSE a los territorios y facilitar las condiciones de acceso a más jóvenes.<sup>29</sup> Esto ha supuesto un diálogo más acentuado entre la EA y las distintas comunidades.

Romper un poco con la visión de una escuela como en un lugar fijo. O como que la escuela es un lugar al que voy. Sino que la escuela también va. Como que la escuela, la escuela de agro es esto, no es solamente que los pibes van a la escuela sino que la escuela va al territorio también. Y no sólo que va con cada compañero que se va formando porque eso

<sup>28</sup> Ver Anexo 8

<sup>29</sup> “Vos traías a los jóvenes a la escuela y la escuela nunca iba a esos jóvenes, ¿no? Que a veces por ahí había jóvenes que no podían ir porque les quedaba muy lejos o por cuestiones de, bueno, del cuidado de los animales en la casa y esas cosas. Y entonces, cuando la escuela se va a otro territorio, ese joven tiene la oportunidad de dos, tres días estar en la escuela” (Entrevista N°6, 1/5/2025)

también después llega a las comunidades y a los territorios en forma de saberes que son totalmente aplicables y repensables en función de sus realidades concretas, sino que también la escuela va y se instala en determinado lugar. (Entrevista N°5, 14/4/2025)

### **Destinatarios.**

La EA propone una formación de tres años orientada a personas mayores de 14 años, es reconocida por el Ministerio de Educación como educación no formal. Una vez finalizada la formación muchos jóvenes continúan en la Universidad Campesina.

Para ingresar no se necesita tener la primaria completa. La EA cuenta con un espacio de alfabetización y terminalidad de la primaria para jóvenes y adultos la cual tiene reconocimiento oficial a través de un centro escolar de estudios agrícolas.

Como la experiencia educativa se vincula orgánicamente al Movimiento, suelen ser las comunidades de base las que definen quiénes asisten a la EA. En la actualidad concurren más de cien adolescentes y jóvenes, provenientes principalmente de la provincia de Santiago del Estero, especialmente de “monte adentro”, pero también hay registro de estudiantes de Buenos Aires, Salta, Córdoba, San Luis de acuerdo a lo relatado en las entrevistas. Las edades varían pero el grueso se concentra entre los 14 y 17 años y los 25 y 40 años. La mayoría de los participantes están vinculados a organizaciones populares de sus territorios.

### **Tiempos y Espacios de Aprendizaje: “Tiempo Escuela- Tiempo Comunidad; “Escuela Territorializada”.**

Los cursos funcionan a lo largo del año (de marzo a junio y de agosto a noviembre) y se organiza el trabajo en modalidad de alternancia: una semana al mes se trabaja de forma presencial en la Escuela (donde se ubique en ese periodo) y tres semanas de trabajo en las comunidades de cada estudiante. En estas semanas se continúa el trabajo ya sea a través de acompañamiento singularizado que realizan el equipo de coordinación de la EA en conjunto con las Brigadas de escolarización; a través de espacios grupales que se convocan en cada territorio o a través de tareas concretas que se encomienda desde la EA. A su vez durante el periodo de noviembre a marzo se desarrolla la “escuela de verano”.

Entre la Escuela y las comunidades existe una dinámica permanente; ellos mencionan una complementariedad entre dos tiempos de formación: el tiempo escuela y el tiempo comunidad (Michi, 2008).

La EA nace a partir de las definiciones, las necesidades y las demandas de las comunidades, estas son las que deciden quiénes irán a la escuela, qué aprendizajes se necesitan trabajar. A su vez asumen el lugar de acompañar en el proceso de cada participante, dándoles un lugar de relevancia, rescatando los saberes que allí aprenden, colaborando con el desarrollo de las propuestas que se producen en la escuela, brindando espacios y recursos para las prácticas.

Hay una validación mutua entre escuela y comunidad. La primera logra legitimidad a partir del aporte que hace al fortalecimiento de las comunidades y al proyecto político del Movimiento, y al mismo tiempo la escuela se nutre de los conocimientos que llegan de las comunidades, definiendo los contenidos que trabajan y las metodologías. Por estos motivos los aprendizajes no se producen sólo en el “tiempo-espacio escuela” sino también en el “tiempo-espacio comunidad”, en ese sentido, en una de las entrevistas se sostuvo que:

Lo que aprendemos en la escuela lo empezamos a poner en práctica primero con nuestra familia y después lo vamos bajando a la comunidad. Toda la comunidad, toda la central sabe que somos parte de la escuela y somos parte de todo. (Entrevista N°8, 5/5/2025)

En varias entrevistas se recoge el valor de construir una “formación situada”, contextualizada y no en abstracto; una “escuela territorializadas” le llaman<sup>30</sup>. Anclada al territorio donde trabaja, en una realidad frente a la cual promueve la reflexividad poniéndola en diálogo con las prácticas que se despliegan, tanto dentro como fuera de la escuela.

Esto requiere de una construcción y evaluación permanente de la propuesta dado lo cambiante de los territorios y sus comunidades.

Una escuela territorializada que se piensa en función de la realidad, de los compañeros, son conocimientos comunitarios, son conocimientos que se van construyendo, que se va repensando la escuela. Es una escuela dinámica. Histórica. Que va cambiando, en función de quiénes van llegando. (...) Hay una noción de escuela que se mueve. Que va con el movimiento. Que tiene objetivos en función de a qué territorio vamos. Esa noción de escuela en el territorio permite construir conocimiento con los pies en el territorio. Con la historia de lucha del territorio, con las voces de los compañeros. (Entrevista N°5, 17/4/2025)

---

<sup>30</sup> “Nosotros decimos que nuestra escuela es una semana presencial y tres semanas en nuestros territorios. Porque como muchas de las cosas que aprendemos se puede involucrar al territorio para que se genere ese ida y vuelta”(Entrevista N°6, 1/5/2025)

### **Organización de la Cursada.**

Durante la semana presencial la EA garantiza el alojamiento, la alimentación, el traslado de quienes participan desde y hacia sus comunidades, los materiales de librería (mochila, cuadernos, útiles en general) y espacio de cuidado para niñas.

La organización para el sostén de la vida cotidiana se estructura en pequeños grupos de trabajo encargados de las tareas de limpieza de salones, dormitorios, espacios de trabajo y predios, preparación de las comidas. Se busca que estos espacios sean sostenidos entre los quienes participan de la propuesta en tanto refuerza el sentido de lo colectivo y la autogestión, como valores fundantes del Movimiento.

El equipo de Coordinación Político Pedagógico (en adelante CPP) lo planteaba en los siguientes términos:

La escuela la vamos construyendo entre todos.. nosotros vamos incentivando o motivando a poder sostener los espacios entre todos, que no sea una persona o dos las que cocinen, una persona o dos las que limpien la escuela, como está acostumbrado, digamos, la escuela pública, si quiere, más convencional, tradicional, no sé, de tener ordenanzas, sino que nosotros trabajamos más eso, la colectividad en todo, trabajo en grupos para la limpieza, sostener los espacios como los dormitorios, las aulas, los baños, la galería, el predio, donde se haga la escuela, poder tenerlo y mantenerlo entre todos, porque decimos que el espacio es de todos, entonces lo tenemos que mantener y cuidar entre todos. (Entrevista N°6, 1/5/2025)

Los cursos se organizan en una dinámica por cuatrimestre entre materias básicas o troncales<sup>31</sup> y específicas de la vida en el campo y los territorios<sup>32</sup>; áreas lúdica y lenguajes expresivos<sup>33</sup> y talleres temáticos. También hay prácticas de campo: apicultura, carpintería, costura, albañilería y construcción, producción animal, huerta y jardinería. Estas prácticas son cuatrimestrales y rotativas.

La EA se estructura y organiza bajo una diversidad de propuestas y formas: los “espacios de mística<sup>34</sup>”; los grupos de trabajo para sostener la cotidianidad, los tiempos para la alimentación y el cuidado personal (higiene y descanso), los talleres, “espacios

<sup>31</sup> Educación popular, memoria histórica; lengua y matemática; agroecología.

<sup>32</sup> Biodiversidad; agua, sol y planta; administración rural; sociología rural; Territorio; Economía; Derechos humanos y legislación agraria.

<sup>33</sup> Teatro, expresión corporal, yoga, artes plásticas y visuales, literatura, música.

<sup>34</sup> Refieren a espacios donde se refuerzan aspectos simbólicos vinculados al Movimiento, que le dan sentido a la lucha y a la organización. Se trata de compartir canciones, representaciones, banderas y gritos de lucha.

áulicos” (que van de 15 a 17hs; y de 17.30h a 19.30hs), los días de prácticas en campo, espacios de evaluación, espacio de recreación.

Si bien hay tiempos específicos para las actividades recreativas, en los relatos el disfrute a partir del encuentro con otras personas es un elemento común que atraviesa todas las propuestas. Es un aspecto que destacan como central para que toda la propuesta se sostenga.

Entonces, nosotros al vivirla, al caer ahí y que haya un grupito, no sé, de la Unicam, que haya un grupito del norte, de las lomas, que te diga, vení, sin conocerte, vení a comer con nosotros, de sentarnos a jugar a las cartas o de sentarnos en el fondo a guitarrear, a tomar un mate, qué sé yo, como cosas sencillas, en esto quiero decir, de una manera sencilla como uno se siente parte, es eso, digamos, la mística de la escuela de agro, sin conocerte, invitarte a jugar a la pelota, a tomar un mate, eso en sí ya te hace sentir parte y no es que la escuela, la coordinación de la escuela de agroecología o alguien te dice, no, vos tenés que hacer esto o tenés que ser así con los otros, digamos, sí, lo trabajamos, pero ya es la esencia de la escuela, ya caes a un espacio del movimiento y ya el clima de la escuela te hace sentir que perteneces. (Entrevista N°8, 5/5/2025)

### **Equipo de Coordinación.**

El Movimiento propone formas de autoorganización que no tienen una autoridad centralizada, aún así las propuestas de la EA son diseñadas, organizadas y llevadas adelante por un equipo coordinador al que denominan CPP, alineada a los objetivos más amplios de la organización.

Este equipo de CPP está integrado por miembros del Movimiento que han transitado ya por propuestas formativas orgánicas o que tienen una participación activa en otras instancias de la organización. El equipo de CPP va rotando, buscando integrar a nuevas figuras reafirmando la lógica de la gestión por parte de jóvenes y evitando rigidizar los roles.

Se encarga de organizar la tarea cotidiana en parejas pedagógicas o incluso en grupos más numerosos, dependiendo de la dimensión de los grupos que acompañen. Parten de una planificación general, la cual se encarga de diseñar previo al inicio del año, donde se trazan objetivos, contenidos y formas de trabajo, y luego estas van siendo contextualizadas en planificaciones más concretas que se organizan previo y durante la semana en la EA. Estas toman insumos de las evaluaciones que van generándose: “Vamos

pensando la escuela, planificando las materias, los contenidos, el trabajo, viendo en función de los procesos, los distintos años” (Entrevista N°7, 5/5/2025).

De acuerdo a lo recogido en las entrevistas, puede verse que el rol de quienes integran el equipo de CPP tiene varios aspectos: 1) el de enseñar, 2) el de producir escenario para que el aprendizaje tenga lugar y 3) el de acompañar.

1) ¿Qué enseñan? Los contenidos a trabajar están sostenidos por los lineamientos sobre los que se sostiene el Movimiento. A su vez se van incluyendo contenidos que quienes participan (estudiantes y comunidades) van presentando como demanda, así como lo que el marco político de la provincia, el país y la región van marcando.

Por lo que si bien cuentan con ciertas áreas de contenidos definidas previamente, no se trata de una estructura curricular cerrada sino que es afectada por los intereses y necesidades contingentes. Es una propuesta que constantemente está construyéndose. Por ello las instancias de planificación y evaluación son imprescindibles y van de la mano.

La dupla pedagógica se forma para poder enseñar los contenidos específicos, pero a su vez se busca que puedan hacerlo desde la comodidad con esos contenidos y con la experticia con la que cuentan.

2) Construir escenario para que el aprendizaje tenga lugar: Los agrupamientos no están estructurados por el criterio etario sino por el nivel de alcance de ciertos aprendizajes que se esperan y el tránsito por las propuestas. Continúan utilizando la nominación clásica de 1er, 2do y 3er nivel pero no está asociado a la edad sino a lo transitado.

Estos agrupamientos a su vez van organizándose a través de distintas propuestas de trabajo que les reagrupa de acuerdo al sentido de la tarea o el interés (por ejemplo las prácticas de campo), por necesidades y condiciones del territorio (en el tiempo comunidad), por contenidos específicos que se busque trabajar (talleres). Esto significa que incluso cada nivel trabaja a partir de distintos agrupamientos, estos van variando de forma y tamaño dependiendo de la tarea convocante.

3) ¿Por qué acompañar? Destacan en las entrevistas la necesidad de tomar la experiencia con la que llegan quienes participan, desde los conocimientos que fueron adquiriendo en sus propias comunidades y de acuerdo a las necesidades que estas presentan. Este es el punto de partida para el desarrollo del curso. A partir de ello y en conjunción con lo que desde el equipo de coordinación se busca enseñar se va diseñando el proceso.

En este sentido el rol del equipo de CPP es promover a que esos conocimientos vayan surgiendo, las necesidades sean expresadas y vayan produciéndose nuevas demandas y problemáticas a atender. Así el equipo de CPP se vuelve un acompañante y promotor y dinamizador de experiencias grupales y singulares.

Nosotros como coordinadores armamos la punta de lo que va a ser la clase y después cuando se va a los cursos, ahí es donde los que están en el curso te la arman la clase, porque no es que está ahí el coordinador, el que sabe todo, como muchas veces se cree que el profesor es el que sabe todo, sino que hay un intercambio con los chicos. (Entrevista N°6, 1/5/2025) Se aprende de diferente manera, diversa me sale. Son los jóvenes los que hacen en parte nuestra escuela, con sus historias, su vinculación con el movimiento, sus comunidades, sus deseos, sus formas de estar en el mundo. (Entrevista N°7, 5/5/2025)

Frente a esto destacan la necesidad de escuchar y mirar a cada participante, y “caminar a su lado”, decía una de las coordinadoras entrevistadas. Las propuestas van siendo diseñadas a partir de esta cercanía. Esto lo hacen de diversas formas, de acuerdo a lo vayan identificando, tanto en el “tiempo comunidad” como en el “tiempo escuela”.

Si tienen tarea, nos tratamos de juntar, por ejemplo, por centrales que se junten los chicos, que no queda solo de verse en la escuela, sino también compartir un día con excusa de la tarea, para poder hacer. Vamos preguntando por el grupo si van haciendo, o a veces nos vamos a las casas, a las familias. A los chicos a veces que no aparecen, que no nos contestan los mensajes, nos vamos a preguntar qué onda, si han hecho, si no han hecho. ir viendo o si no ha ido una semana, por qué no ha ido, si está pasando algo, si hay que ir a hablar en la casa o no. Tratar de hacer ese seguimiento. Hay mucha cercanía. Una cercanía diversa, de acuerdo a cada chico y a la cercanía de los territorios también. (Entrevista N°7, 5/5/2025)

### **Práctica Reflexionada, Colectiva y Diversa.**

Las evaluaciones son centrales en el trabajo de la EA. Hay evaluaciones intermedias y finales. Tanto los grupos como el equipo de coordinación tienen instancias evaluatorias. Estas son de carácter cualitativo, tratando de rescatar los aprendizajes que han quedado, los contenidos que requieren ser reforzados, los aspectos a ser ajustados, las nuevas propuestas que surgen, las apreciaciones y sentires en relación a lo vivenciado durante la semana de trabajo en la escuela.

Evaluaciones en donde el estudiantado sea un sujeto, que diga qué le gustó, qué no le gustó, qué es interesante, qué no es interesante, que se pueda dialogar, digamos, desde ese lugar.

(...) a veces nos traen propuestas y nos dicen, che, esta clase estuvo buenísima, nos encantó, y bueno, entonces sabemos más o menos por dónde va. Si los pibes nos dicen, me gusta jugar la pelota todo el día, ahí no, no es que se hace todo lo que los pibes quieren o les gusta, porque a veces o no se puede, o no es tampoco la línea de la organización. Pero nos da un termómetro interesante a nosotros en el laburo. (Entrevista N°6, 1/5/2025)

Estas evaluaciones se realizan en formato grupal a través de preguntas guías que se producen y sistematizan en el marco de las Brigadas de escolarización y el equipo de CPP, que luego son colectivizadas en plenarios. Lo que surge de estas evaluaciones es retomado en las planificaciones y busca ser fortalecido en los subsiguientes espacios, por ello hay una secuencialidad y una constante retroalimentación y construcción colectiva.

La EA no tiene formas de evaluación individual ni a través de calificaciones numéricas,

Aquí no es que está bien o está mal, sino que vamos aprendiendo de a poco y todo lo que va saliendo está bien y eso también es parte, es importante saber lo que los chicos fueron aprendiendo para seguir construyendo la propuesta pero no para evaluarlos con notas. (Entrevista N°7, 5/5/2025)

Por lo que el pasaje de grado no está condicionado por las calificaciones; cuentan con acuerdos de asistencia, en caso de que no se alcance la asistencia solicitada se dan espacios para pensar la situación particular y evaluar cómo será la continuidad.

Dentro de la EA “se aprende haciendo”, se aprende trabajando y “poniendo el cuerpo” como han dicho en varias oportunidades en las entrevistas. Destacan la experiencia de trabajo en sus territorios como algo fundamental que necesariamente tiene que ser compartida. Por eso a través de la experimentación, el “ir probando”, “vivenciando” se va aprendiendo. Es la propia práctica el punto a partir del cual se reflexiona y se vuelve a ella para actuar. No hay una disociación entre el trabajo manual y el intelectual.

Se emplean varios métodos para la enseñanza y la producción de experiencia educativa, dependiendo del contenido que se quiera abordar los espacios y formas de trabajo van variando. Puede ser en salones comunitarios, así como “debajo de un árbol”, puede ser viajando, como en “campo adentro” al momento de hacer las prácticas. Trabajan con métodos expositivos y técnicas explicativas así como en formato taller, grupos de discusión, espacios asamblearios y plenarios.

Algunos de los aspectos centrales que hacen a las condiciones para que el espacio educativo pueda darse son: que haya diálogo, intercambio de ideas, saberes y sentires; que todos participen, que todos puedan “sacar la voz” y “tomar la palabra” y que esas voces sean escuchadas.

El Movimiento propone un aprendizaje dialógico, teniendo el equipo coordinador un lugar central como promotor del intercambio, habilitador de los espacios y los tiempos para que la palabra circule y pueda ser problematizada, repreguntada, profundizada con más recursos culturales, que pueda ser ordenada promoviendo la construcción de un saber colectivo. El valor de la palabra (no sólo en el sentido estricto) sino de la palabra como la enunciación y presencia, se vuelve un instrumento de poder que reafirma las identidades plurales.

Porque nosotros sí armamos la clase, pero poniendo a trabajar en grupos, y entonces ahí en el grupo donde sale todo lo que es la clase, digamos, donde compañeros de distintos territorios, se juntan ahí y todos dan su opinión. Eso es lo rico que tiene la escuela es que vos puedes dar tu opinión y vos puedes contar, digamos, tu experiencia de, de vos mismo o de tu comunidad, contar y transmitir a otros jóvenes que pueden venir del campo o también de otros lugares, y ese intercambio yo creo que es lo mejor, digamos, porque vos ahí conoces y te haces conocer y das tu opinión, que es muy importante, por más que estés errado del tema que se está tratando, tu opinión es valorada. (Entrevista N°6, 1/5/2025)

El marco de respeto por los diferentes saberes que circulan, de reconocimiento y de valoración han sido destacados como elementos claves para que nuevos aprendizajes tengan lugar. La circulación de la palabra así como el establecimiento y alcance de acuerdos colectivos son marcos estructurantes en los que las propuestas tienen lugar. Este escenario es el que permite que la toma de decisiones pueda darse en forma colectiva y deliberada.

Estas son metodologías constitutivas de la propuesta, las que se orientan al protagonismo de quienes participan y a la construcción de nuevas subjetividades que se ubiquen en planos de horizontalidad. En este sentido las asambleas se vuelven un ámbito fundamental de trabajo. Allí se promueve la construcción de acuerdos para el funcionamiento de la escuela, propiciando la capacidad para expresar el pensamiento, para formular ideas, para intercambiar, marcar desacuerdos y llegar a puntos comunes. Esto no sólo requiere habilidades en el uso de la palabra sino que marca una dimensión de subjetividad ciudadana, participativa, política.

### **Múltiples Articulaciones.**

Desde el MoCaSE se han construido múltiples articulaciones institucionales a nivel local y nacional<sup>35</sup> con las que establecen contacto frente a la necesidad de acompañamientos singulares que requieran (tanto de miembros como de la comunidad como sujeto).

Un compañero sabemos que no puede ver o que le cuesta la visual, no puede ver en términos concretos, entonces vemos cómo desde su territorio se acompaña para que ese compañero pueda hacer el tema de las cuestiones médicas. Como que hay mucho involucramiento de parte nuestra. Porque en realidad es un involucramiento de la organización. Nosotros como coordinación somos ese bloquecito que se pone ahí. No es una cuestión asistencial vincularse, sino que tiene que ver con nuestro rol y nuestra tarea política (...) De que para ese compañero la escuela sea un espacio de vida y que en la escuela se pueda sentir parte del movimiento. O sea, pueda sentir y pueda ir construyendo una cuestión identitaria con la organización y que pueda construir también un proyecto de vida con el movimiento. Entonces, bueno, con la organización no podemos resolver todo porque después está lo material y lo territorial que nosotros no lo vamos a hacer. No tenemos las capacidades como escuela de resolverlo todo pero facilitamos y trabajamos con los compañeros de la comunidad para ir sosteniendo. (Entrevista N°2, 9/4/2025)

A su vez desde la EA se promueve la participación en otros ámbitos de encuentro con organizaciones populares, algunas que son parte del MNCI y articulan con la CLOC y la Vía Campesina, por ejemplo los Campamentos de Jóvenes, las escuelas de memoria histórica. Esto colabora para la configuración de una identidad política militante más amplia.

---

<sup>35</sup> Adolescencia y Familia de la provincia, los centros zonales de niñez, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, e instituciones educativas para niñas como jardines y escuelas de las zonas en las que trabaja el Movimiento. A su vez, en relación a las juventudes, se trabaja con la Dirección General de Abordaje Integral de las Adicciones y con la Oficina de Medidas Alternativas Sustitutivas a la Prisión Preventiva de Santiago del Estero, acompañando a juventudes que se encuentran atravesando situaciones de vulnerabilidad de forma conjunta. A nivel local también se articula con las Municipalidades y con Centros de Salud Municipales, Hospitales Zonales y Centros Integradores Comunitarios, en lo que respecta al ámbito de la salud. A nivel nacional, es posible mencionar entidades como el Ministerio Público Fiscal; el Ente Nacional de Comunicaciones y la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, debido al trabajo relacionado con la construcción de comunicación popular y comunitaria que lleva adelante el MoCaSE-VC; el INTA, la Secretaría de Ganadería, Agricultura y Pesca (a partir de la Subsecretaría de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena) con quienes se ha articulado a partir del Plan Nacional de Agua, el PRODECCA, el PROCANOR y el Banco de Maquinarias Herramientas y Materiales, en articulación con el Ministerio Desarrollo Social de la Nación. Otros Ministerios nacionales con los que se sostiene constante diálogo es con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y con el de Mujeres, Género y Diversidad. Por último, el MoCaSE-VC tiene un vínculo institucional con diversas universidades desde hace muchos años, con quienes se piensan proyectos de formación que nutren las trayectorias educativas tanto de jóvenes universitarios/as de grandes ciudades del UADER, UNQ, UNLP, UNDAV, el Instituto de Estudios Psicosociales Dr. Enrique Pichón Riviere, la Universidad de Barcelona, y diversos movimientos del país y del exterior, como de los/as jóvenes del monte y los barrios santiagueños. Algunas de estas instituciones son la UNSE, UBA, UNC, Profesorados.

### **Espacio de Niñeces.**

La EA fue pensada particularmente para la formación de jóvenes, sin embargo fueron apareciendo nuevos desafíos que se convirtieron en propuesta, como ser el “espacio de niñez” creado en 2018 orientado para los hijos/as de estudiantes y equipos de coordinación de la EA:

Muchos/as de los/as estudiantes de la EA tienen hijos/as y esto puede ser para ellos/as un impedimento para concurrir de forma regular a las semanas de la EA, lo que a su vez complica la finalización de su trayecto educativo (...) Esta dificultad se presenta mucho más en las estudiantes mujeres, quienes en la mayoría de los casos son las que se encuentran a cargo de sus hijos/as. La deserción en la escuela es más común en el caso de jóvenes madres. (UBANEX, 2022, párr. 6)

El espacio funciona durante toda la semana de clases en la EA con una propuesta lúdico-pedagógica que busca “no sólo un espacio para la recreación sino también un espacio específico de formación para niños/as, iniciando y/o reforzando aquellos saberes que se imparten en las instituciones educativas, lo que promueve una mejor inserción en ellas” (UBANEX, 2022, párr. 7).

Actualmente el espacio está consolidado y se sostiene con planificaciones y evaluaciones sistemáticas por parte de un equipo integrado por la coordinación de la EA y las Brigadas de escolarización. Desde allí se han propulsado proyectos para el financiamiento y la continuidad del espacio. Hoy los espacios de niñeces se sostienen en todas las propuestas formativas del Movimiento.

La Escuela de Agroecología encarna una pedagogía del territorio donde el saber técnico y el saber campesino se reconocen mutuamente. En ella, la producción de conocimiento no se concibe como un proceso externo a la vida, sino como parte del trabajo y la organización colectiva. Su aporte principal radica en reordenar el vínculo entre teoría y práctica: lo aprendido vuelve al monte y a la comunidad, donde adquiere sentido. Aunque mantiene rasgos del FE, como la organización por ciclos y la planificación sistemática, la EA los resignifica al poner el cuerpo, la tierra y la memoria en el centro de la experiencia educativa.

## ***Universidad Campesina-Sistemas Universitarios Rurales Indocampesinos - UNICAM SURI<sup>36</sup>***

Todas las propuestas formativas del MoCaSE tienen rasgos comunes que les caracterizan: el ser colectiva, orgánica, diversa, territorializada; el ser práctica reflexionada, estudio, dialógica, en alternancia. En este marco se configura la propuesta de la Universidad Campesina la cual es definida como “un espacio de formación popular y comunitaria del MoCaSE” (Entrevista N°9, 24/5/2025). Se formó en el marco del Movimiento Nacional Campesino Indígena<sup>37</sup> el 17 de abril de 2013. No se trata sólo de un espacio de formación sistemático para militantes de organizaciones sociales sino que es un espacio de vida y comunidad.

### **Espacio de Vida y Comunidad.**

Está ubicada en Villa Ojo de Agua, departamento Ojo de Agua, en un terreno de 7 hectáreas en el que habitan 11 familias, aproximadamente 45 personas. Desde este escenario se comenzaron a organizar y/o fortalecer distintas comunidades del MoCaSE de la zona Sur de la provincia, haciendo un trabajo a fin de llevar al Movimiento a nuevos lugares.

A su vez desde allí se sostienen cinco espacios comunitarios: Refugio del Buen Vivir (espacios residenciales para estimular la vuelta al campo con posibilidad de producción de proyectos de vidas colectivos orientado a jóvenes de barrios y ciudades del país); un territorio recuperado en Las Abras en la central de Pintos, la Casa de la Mujer en Monte Quemado, La casa Campesina en Santiago del Estero y el terreno de 7 hectáreas mencionado.

En ese predio se desarrollan:

- Radio comunitaria la FM Suri Manta - 89.9
- Espacio de producción animal y un espacio de producción vegetal los que sirven como autosustento y para el intercambio con las comunidades campesinas cercanas.
- Fogones Comunitarios para pobladores que no logran cubrir la alimentación.

<sup>36</sup> En Quechua y Aimara significa Ñandú, representa el mundo caminando y andando.

<sup>37</sup> Surgió como una articulación de diferentes organizaciones del país “en el marco de la Mesa Nacional de Organizaciones de la Agricultura Familiar” tomando cuerpo orgánico y político a partir del año 2003. Organizaciones que nuclea el movimiento nacional: movimiento campesino e indígena de Santiago del Estero vía campesina (MoCaSE), coordinadora latinoamericana de organizaciones del campo (CLOC), movimiento campesino de Córdoba (MCC), la Unión de trabajadores rurales sin tierra de cuyo (UST) y la unión de jóvenes campesinos de Cuyo (UJOCC), de Mendoza y San Juan, la Red Puna, de Jujuy y Salta, el movimiento campesino de Misiones (MOCAMI), encuentro calchaquí y comunidades unidas de Molinos (CUM), de Salta, y organizaciones comunitarias urbanas de la ciudad de Buenos aires

- Una Casa Convivencial de la SEDRONAR (Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina). Hace más de 10 años que el Movimiento viene acompañando procesos de jóvenes que están atravesando situación de consumo problemático, o que presentan alta vulnerabilidad social como ser situación de calle, desvinculación con su familia de origen.
- Equipos de fútbol que participan en campeonatos zonales y provinciales.

### **Espacio de Formación Sistemática.**

Desde allí se desarrollan los espacios de formación sistemática: la escuela de Psicología Social (lleva tres años desarrollándose y el año pasado egresaron 40 estudiantes) y de Comunicación Popular y Comunitaria (lleva 6 años de desarrollo, con una camada de 40 egresados). Además de espacio de acompañamiento en procesos de alfabetización y terminalidad de la primaria, y el espacio de niñeces.

Dichas escuelas al igual que la EA tienen sus cronogramas (presenciales y a distancia) y contenidos específicos, manteniendo los nudos troncales de Memoria Histórica, Educación Popular, Agroecología.<sup>38</sup>

### **Historia y Fundamento.**

El proyecto comenzó a “soñarse”, como les gusta decir a la gente del Movimiento, hacia el año 2001 a partir de la identificación de las necesidades educativas de la población santiagueña y los horizontes que el Movimiento se planteaba, buscando prevenir los riesgos de “el abandono de los estudios, el no volver al campo y, especialmente, que la formación no sea la adecuada para (o peor aún que sea contraria) a las necesidades de crecimiento de los campesinos organizados” (Michi, 2010, p. 282).

El problema residía en que había un vínculo muy marginal entre las juventudes campesinas y la universidad, eran muy pocos quienes tenían aprobada la educación secundaria. Por lo que, frente a la falta de certificación, la posibilidad de formación terciaria se veía limitada. Reconociendo esta situación es que se procura contemplar la escolaridad con la que contaban y proyectar a partir de allí una formación.

Así es que se establecen vínculos con algunas universidades nacionales (De La Plata, de Quilmes, de San Luis a través de “la Trashumante”, de Santiago del Estero, de

---

<sup>38</sup> Para una descripción en la voz propia de sus participantes, se puede consultar el Trabajo final de egresados/as 2025 de la Escuela de Comunicación Popular y Comunitaria de la Universidad Campesina SURI” disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Sk-2qozER1E&feature=shared>

Luján, de la UBA), buscando espacios que permitiese proyectos compartidos pero sin perder ciertas autonomías respecto a elementos que el Movimiento consideraba fundamentales: el sentido político pedagógico de las formaciones, los conocimientos a impartirse, las metodologías, la organización y administración institucional, el cuerpo docente y destinatarios de las propuestas.

Michi (2010) menciona que la Unicam puso en disputa dos sentidos clásicos de la Universidad: por un lado, el quedar reducida a la formación postsecundaria, ya que el perfil de ingreso que se define está orientado a jóvenes mayores de 18 años que hayan egresado de la EA (con o sin la secundaria aprobada); jóvenes con nivel secundario aprobado; jóvenes mayores de 25 años que no tuvieran aprobada la secundaria.

Por otro lado, en relación a la “universalidad” de los saberes puestos en juego, apostando a una multiplicidad de conocimientos que habitualmente no son reconocidos por el sistema formal. “Una universidad que se afirmara en nuestros viejos y nuevos saberes, que comparte con universitarios, docentes, estudiantes, investigadores para su permanente construcción, intercambiando perspectivas y sentires pero siendo el Movimiento el protagonista” (CPP UNICAM, 2025, párr. 4).

### **Objetivos y Forma Organizacional.**

Las formaciones tienen una duración de tres años; actualmente no tiene un reconocimiento por parte del Estado pero cuando inició la escuela de comunicación tenía un título de diplomatura a través de la Defensoría del Público, con una duración de ocho meses; la de psicología social tenía reconocimiento a través de una organización privada: la Escuela Pichón Riviere.

Quienes primero egresaron fueron estudiantes que habían cursado previamente en la EA principalmente de la provincia de Santiago del Estero, sin embargo con el paso del tiempo se fue diversificando el estudiantado y ha recibido participantes que llegan de distintos parajes (Buenos Aires, Jujuy, comunidades indígenas del Chaco, de Córdoba, de barrios populares de distintas ciudades). Generalmente, aunque no es exclusivamente, se vinculan a través de un colectivo organizado de los distintos territorios, y el equipo de CPP hace el seguimiento y acompañamiento a través de estas organizaciones de referencia.

La modalidad de estudio consiste en un sistema de alternancia por el cual los estudiantes permanecen en la universidad siete días cada dos o tres meses; y luego un tiempo de trabajo en sus territorios de procedencia. Durante el “tiempo comunidad”

además de realizar los trabajos que quedan planteados, se generan encuentros virtuales y presenciales sostenidos por el equipo de CPP de la Unicam y las referencias en los territorios de cada estudiante.

El equipo de CPP de la UNICAM es un espacio que convoca a cerca de 30 personas. Se reúne al menos tres veces al año para marcar los objetivos, reafirmarlos o reorientarlos, evaluar los procesos que se vienen sosteniendo, planificar y definir tareas, asignar responsabilidades a cada miembro los que van rotando por periodos.

A su vez existe un equipo CPP particularmente de las escuelas de formación, integrada básicamente por algunos integrantes del equipo CPP general de la UNICAM, por miembros del área de formación del Movimiento, por participantes de las Brigadas de escolarización y por miembros del MoCaSE que han transitado por las propuestas formativas.

La Universidad Campesina emerge como un espacio que amplía los límites de la escolarización formal sin desconocerlos. Desde una perspectiva de formación integral, tensiona la lógica meritocrática de la universidad tradicional al priorizar el compromiso político y la pertenencia territorial como criterios de ingreso y permanencia. La UNICAM SURI no busca replicar la academia, sino disputar su sentido: convertirla en herramienta para la defensa de la vida campesina y la soberanía alimentaria. En ese gesto, introduce una alteración profunda al FE superior, abriendo la posibilidad de una universidad construida desde los pueblos y no para ellos.

### ***Brigadas de Escolarización Monte Adentro***

Las Brigadas nacen en el 2007 a partir de la relación entre estudiantes y docentes de Universidades nacionales con el MoCaSE con el fin de alcanzar un diagnóstico de la situación educativa. En conjunto con el Movimiento se analizaron los resultados y se crearon estrategias lo que llevó al diseño de las Brigadas como instancias de apoyo al proyecto pedagógico que se desarrollaría en la EA.

Este trabajo entre Universidad y Movimiento fue fortaleciéndose y delineando otros objetivos y acciones conjuntas, estableciendo un vínculo de reconocimiento y aporte mutuo lo que llegó a que el trabajo de las Brigadas se extendiera a todas las instancias de formación del Movimiento.

El trabajo que se viene desarrollando desde el año 2006 junto con la organización, se fundamenta en un posicionamiento teórico y práctico que entiende la importancia del compromiso de la universidad con un movimiento social que plantea necesidades de transformación y las lleva adelante en su cotidianeidad, recuperando el conocimiento popular, ancestral, campesino e indígena. (UBANEX, 2022, párr. 28)

Los proyectos conjuntos que se vienen desarrollando han sido financiados principalmente por el programa de subsidios de la Universidad de Buenos Aires (UBA) para proyectos de extensión. Se han ido conformando equipos interdisciplinarios integrados por docentes y estudiantes de grado de diversas disciplinas de las ciencias sociales, humanidades y ciencias naturales. Estos proyectos han supuesto la participación de distintos actores y han ocupado diversos escenarios (instancias de participación y diseño en conjunto con el equipo de la EA y la UNICAM, instancias de diseño, planificación y reflexión académica e intercambio en Buenos Aires y con otras Universidades como ser la de Córdoba, Mendoza).

A partir de la necesidad de generar conocimientos sobre y a partir de las realidades concretas, con los sujetos y los contextos donde se desarrollan las prácticas, el proceso de registro y sistematización se volvió una metodología fundante del proyecto así como la investigación- acción participativa.

A continuación se presenta una síntesis de actividades que realizan las Brigadas en el marco de su participación en la EA y la UNICAM: Convivencia durante la semana de actividades; Participación-observación y registro de las clases y de los procesos de aprendizaje de quienes asisten a las propuestas formativas; seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas de cada estudiante; espacios de apoyo al estudio- grupales e individuales. Planificación y acompañamiento del Espacio de niñez en conjunto con estudiantes, egresados y el equipo de CPP de las EA; diseño; puesta en marcha de talleres sobre diversos temas y diseño de propuestas, metodologías, material didáctico en conjunto con el MoCaSE.

Por fuera de las instancias presenciales en las Escuelas del Movimiento se destaca la organización de actividades de intercambios, actividades de verano, instancias de formación específica para estudiantes universitarios, difusión de las actividades con la comunidad académica, articulación con los proyectos de investigación o realización de tesis; colaboración con la elaboración de materiales curriculares y bibliográficos para las cátedras y seminarios, y coordinación de pasantías vivenciales.

Otras actividades que se destacan en el marco del trabajo Universidad-Movimiento son: Participación y realización de actividades lúdico-pedagógicas y apoyo escolar en los merenderos del MoCaSE (situados en Quimilí, Saladillo, Santiago Capital y Monte Quemado) en dos semanas del verano y del invierno; Participación y registro de otras instancias de formación del MNCI como la Escuela de Memoria Histórica, Escuela de Formación Política, Encuentro de Salud, y Campamento de Jóvenes.

De esta manera, se afianza el proyecto de extensión tanto fuera como dentro de la Universidad, pues se profundiza la relación con la organización campesina, al mismo tiempo que se incorporan nuevos integrantes de diferentes carreras gracias a la difusión dentro de la UBA del trabajo realizado a lo largo de los años. En este sentido, apuntamos hacia una ecología de saberes que articula las diversas formas de producción de conocimiento al interior de la Universidad con la organización campesina. (UBANEX, 2022, párr. 49)

Las Brigadas de Escolarización evidencian que la educación puede desplegarse más allá del edificio escolar y de los tiempos preestablecidos. Las brigadas construyen otra forma de vínculo pedagógico basada en la reciprocidad y en la acción solidaria, donde quien enseña también aprende. Al trasladar la escuela al territorio, cuestionan la rigidez de la forma escolar clásica y muestran que el derecho a la educación puede ser garantizado desde prácticas colectivas que reponen su dimensión política.

En conjunto, las experiencias formativas del MoCaSE expresan una construcción pedagógica sostenida en la práctica y orientada por la vida comunitaria. Las propuestas—la Escuela de Agroecología, la UNICAM SURI, las Brigadas de Escolarización Monte Adentro y el proyecto de formación de maestros campesinos— miradas en su conjunto aporta modos de pensar la educación como proceso político, situado y colectivo. Lejos de plantearse como modelos cerrados, estas experiencias recuperan y resignifican elementos del FE clásico, reubicándolos en función de las necesidades del territorio y de las luchas campesinas. En ellas se advierte una continuidad con la tradición de la educación popular latinoamericana, pero también la presencia de rasgos heredados de la escuela moderna, lo que muestra que las fronteras entre ambos campos son siempre porosas. Desde esta tensión, se abren posibilidades para pensar alteraciones en la forma escolar sin desconocer sus condicionamientos históricos, habilitando nuevas preguntas sobre los modos en que la educación puede contribuir a la defensa de la vida y a la democratización del conocimiento y las relaciones.

A continuación se presenta una tabla que recoge los ya presentados rasgos predominantes de los FE clásicos y los rasgos de las propuestas educativas sostenidas en los principios de la EPL. Esto dará lugar -posterior al análisis- a la identificación concreta de los rasgos y perspectiva político pedagógica de las propuestas del MoCaSE que podrían posibilitar alteraciones en el FE clásico.

**Tabla N°3.** *Rasgos de las propuestas educativas sostenidas en los principios pedagógicos de la EPL*

Ejes	Rasgos predominantes en los FE clásicos	Rasgos de las propuestas educativas sostenidas en los principios pedagógicos de la EPL
La relación pedagógica y el clima de aula	Homogeneización: Discurso igualador que sostiene la organización escolar única y borra las diferencias. (Pineau; I. Dussel y M. Caruso; 2001)	Reconocimiento del sujeto omitido: La diferencia como valor (De Sousa Santos, 2010) Construcción de memoria colectiva. Visibiliza relaciones de poder que han sido naturalizadas.
	El conocimiento como punto al que llegar. (Rancière, 2002)	El conocimiento como punto del que partir
	Docente portador del saber. "Monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno)" (Diker, 2005, p.133) Docente "explicador" (Rancière, 2002)	Conocimientos diversos. Se construyen colectivamente y de múltiples maneras.
	Estudiantes como sujetos en estado de latencia. (Stevenazzi, 2020)	Educando como sujeto protagonista de su proceso de aprendizaje.
	Trabajo individual (tanto de docentes como de estudiantes) "Seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc)" (Diker, 2005, p.133)	Trabajo colectivo y colaborativo. Resaltan principios de solidaridad, cooperación, decisiones colectivas.
	Docente aplicacionista de diseños existentes.	Educador/a como actor ético y político. Decisor e implementador/a.
	Tendencia a la permanencia, dinámicas burocráticas y administrativas que permean las prácticas cotidianas y definen criterios de acción. (Stevenazzi, 2020)	Praxis - relación teoría práctica
	Escuela abstracta. La "escuela monasterio". (Pineau, 2001) Separación familia/ comunidad/ escuela.	El territorio y las comunidades como "dispositivos políticos" (Caffentzis y Federici, 2015) Escuela comunitaria: función social.
	Formas de representación de las familias en el escenario escolar: sin incidencia en las decisiones pedagógicas y de gestión escolar. (Terigi y Perazza, 2006)	Espacios de encuentro, diálogo, decisión y acción colectiva.
Los modos de transmisión escolar	Contenidos: Segmentados-disciplinares, Abstractos, universales. Supuesta neutralidad.	"Ecología de saberes" (De Sousa Santos, 2010)
	Tecnificación curricular: Burocratización que ha instalado la necesidad de cumplir con el curriculum. (Macedo, 2020)	Disputa por la legitimidad del conocimiento, su producción y reproducción.
	Trabajo centrado en lo cognitivo. Dicotomía entre mente y cuerpo; pensar y sentir.	Relativiza el conocimiento centrado en la racionalidad cientificista moderna.
	"Organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos" (Diker, 2005, p.133)	Trabajo "sentipensante" (Fals Borda, 2009)
	Sujeto espectador. Modelo expositivo y letrado del conocimiento (Diker, 2005)	Propuestas de experimentación.

La forma organizativa	<p>Organización centrada en la enseñanza (Terigi, 2006; Stevenazzi, 2020) el carácter colectivo y simultáneo del aprendizaje: un contenido que llega a varios en forma simultánea; Stevenazzi.</p> <p>Uniformidad en el uso de los tiempos - Monocromía . Organización por grado-edad: Punto de partida común (Terigi, 2010)</p>	<p>Organización centrada en los aprendizajes: el eje es el sujeto y el grupo. Se centra en las persona y sus procesos (personales y colectivos)</p> <p>Vinculación entre los tiempos políticos, metodológicos y pedagógicos con los tiempos de los sujetos y su entorno (social y natural)</p> <p>Múltiples cronologías de aprendizaje dejando a un lado la artificialidad de los agrupamientos por grados-edad.</p>
	<p>Formación docente sostenida en desarrollos didácticos decimonónicos. (Terigi, 2006) Criterios normalizadores sobre el desarrollo de las personas</p>	<p>Concepción liberadora, transformadora y emancipadora de la educación.</p>
		<p>Espacios colectivos de formación continua - del movimiento, las comunidades y los educadores/as.</p> <p>Educadores/as como agentes de cambio: no sólo transmiten contenidos académicos sino que buscan desafiar normas sociales y generar condiciones que empoderen al estudiantado a través del análisis crítico.</p> <p>Construcción de espacios educativos inclusivos.</p> <p>Prácticas situadas.</p>

Fuente: Elaboración propia

## Capítulo 5. Análisis

En el capítulo que a continuación se presenta se ordenan los rasgos estructurantes del FE clásico en tres dimensiones (la relación pedagógica y el clima de aula; los modos de transmisión escolar; la forma organizativa) para ser observados y sopesados a la luz de algunos de las características y principios que se han recogido a partir del estudio de las experiencias pedagógicas desarrolladas por el MoCaSE desde la perspectiva político pedagógica de la EPL.

Es importante reafirmar que este trabajo no trata de contraponer de manera dicotómica la escuela y las propuestas del MoCaSE, ya que las prácticas son complejas y no lineales o absolutas. Es así que tanto en los centros escolares conviven rasgos y repertorios vinculados a la educación popular u otras formas de la pedagogías críticas que rompen con su núcleo fundacional; así como en las formas pedagógicas asumidas en las propuesta del MoCaSE, aunque portadoras de una potencia emancipadora, también están atravesadas por la herencia del capital escolar, que estructura las relaciones con el saber y las formas de legitimación. Reconocer esa herencia permite comprender los híbridos pedagógicos que emergen: tensiones, apropiaciones y resignificaciones que abren posibilidades de transformación.

### **La Relación Pedagógica y el Clima de Aula**

Desde la perspectiva de la EP y las pedagogías críticas la relación pedagógica que se construye entre el educador y el educando (como nombra la educación popular) o entre el estudiante/alumno y el docente (como lo llama el sistema escolar) plasman relaciones de poder que dan cuenta de formas de mirar a los sujetos (tanto a educadores como estudiantes/educando), y en consecuencia de desarrollar las prácticas. En este sentido cobra importancia identificar rasgos estructurantes de los formatos escolares clásicos vinculados a esta dimensión y analizar posibles alteraciones que se observan desde la perspectiva político pedagógica del MoCaSE.

### ***Reconocimiento del Sujeto Omitido como Contrapartida a la Homogeneización***

En los distintos análisis a los que este trabajo ha recurrido en relación a los estructurantes del FE (Dussel, 2000; Pineau, 2001; Terigi, 2006; Stevenazzi, 2020, etc) se destaca que uno de los principios fundantes de los sistemas escolares ha sido la idea de

universalidad asociada a una igualdad homogeneizante. Este se ha sostenido a lo largo de la historia requiriendo una organización escolar que no logra dar respuesta a las necesidades y condiciones sociales, las que parecen desdibujar las reglas universales (Dubet, 2006).

La organización escolar única sostenida bajo el discurso igualador que borra las diferencias, ha invisibilizado al sujeto popular (en el caso del MoCaSE al sujeto indo-campesino<sup>39</sup>), la historia, la identidad y la producción cultural de importantes grupos poblacionales latinoamericanos. Se ha instituido dejando de lado la diversidad de imaginarios, conocimientos, aprendizajes, modo de vida que se han desarrollado en el cotidiano de los territorios no hegemónicos.

El proyecto político pedagógico del MoCaSE tiene como parte de sus cometidos la revalorización del sujeto omitido, su memoria, la cultura excluida.

Este objetivo aparece reiteradamente en las entrevistas realizadas asociándolo al lugar que los procesos escolares han tenido en este sentido:

A veces pareciera que siempre lo mejor está fuera. Entonces, creo que habría que trabajar muy fuerte el tema de la dignidad de la clase, de lo que se ha construido a través de los años, de cómo ese campesino ha resistido ahí muchísimos años; dignificar toda esa historia propia, que la escuela a veces no lo hace, las escuelas que están en el campo. (...) que dignifique el pueblo que ha resistido y que por algo está ahí en esa tierra, seguro él y esa familia y sus antepasados han luchado mucho para estar ahí, porque si no, hay una mirada donde el campesino es pobre, es atrasado, está ahí con las cabritas y, bueno, hace lo que puede, y en realidad ha hecho mucho para estar ahí. (Entrevista N°2, 9/4/2025)

De Sousa Santos (2011) identifica que en las narrativas sobre las ruralidades se ha dado una “producción activa de la ausencia” del sujeto campesino, su historia y sus luchas. Esta ausencia aparece en diferentes espacios: medios de comunicación, discursos políticos, jurisprudencia, estadísticas estatales, en la producción académica, en la formación y los currículum escolares.

El MoCaSE propone un tipo de formación que supone un posicionamiento ético político de la acción educadora que permita develar esta matriz civilizatoria y reconocer al sujeto histórico omitido, revalorizar formas de vida y saberes excluidos y mirar la

---

<sup>39</sup> La negación del sujeto indo-campesino en la narrativa eurocéntrica moderna hunde sus raíces en el proceso de construcción de los estados nacionales. La Campaña del desierto comenzó con la apropiación de los territorios de los pueblos indígenas y campesinos de la región chaqueña y continuó a lo largo del tiempo. El proceso de escolarización ha contribuido a la inculcación de una visión de nación blanca, y al borramiento de otras subjetividades colectivas.

diferencia como un valor. Elementos que se vuelven claves al momento de promover sistemas escolares democráticos, plurales e inclusivos.

La masificación de los sistemas escolares, a partir de las últimas leyes de educación, con el ingreso de “nuevos públicos” expone a los engranajes pensados para una élite ante nuevas demandas. De la mano de la universalización de la educación, ingresan paulatinamente a los centros escolares sectores sociales que antes no ingresaban (Dubet, 2006). No sólo llegan los que “la escuela espera” o “está preparada” para recibir.

Esto interpela al discurso igualador que sostiene la organización escolar única y que borra e invisibiliza las diferencias, tanto en las formas de aprender como en el reconocimiento de los “puntos de llegada” y los aprendizajes con los que ya cuenta el estudiantado, los que muchas veces no coinciden con lo instituido en las TET. De allí que el MoCaSE plantee la tensión entre exigir el derecho para lograr en condiciones igualitarias los aprendizajes socialmente válidos, pero sin ignorar las diferencias. En la tesis que presenta Michi (2010) analizando las dimensiones del dispositivo escolar sobre las que el Movimiento procuraría intervenir se plantea que “El punto central es eliminar la desigualdad pero no la diversidad” (p. 288).

La mirada que propone el MoCaSE devuelve una pregunta fundamental a la organización escolar: la composición del escenario escolar hoy con una pluralidad producto del encuentro de nuevas singularidades antes excluidas pone como desafío el pensar cómo se hace para estar juntos, qué hacer para estar juntos. Cómo crear un mundo compartido, un mundo que nos sea común, pero lo común no como uniformidad.

Partir de las condiciones reales con las que llega el estudiantado y entenderlas como un valor del cual partir, podría ser crucial para la educación escolar al momento de afectar algo de la lógica clásica de serialización y estandarización de la enseñanza y el alcance de los mismos resultados.

Partir del supuesto de que las personas se encuentran en las mismas condiciones frente al conocimiento y establecer expectativas uniformes o necesidades y posibilidades homogéneas es una de las principales barreras que impone el sistema escolar, ya que supone el invisibilizar y forzar a adecuarse a reglas universales estandarizadas.

Redimensionar este aspecto podría devolverle al sistema escolar una pregunta central al momento de su estructuración: ¿qué interesa realmente: el nivel con que llega el estudiantado a las aulas y por tanto si cumplen con las condiciones que el sistema espera,

de acuerdo a lo que normativamente se ha estipulado en la versión de las TET? ¿O lo que debería interesar al sistema es el garantizar que cada estudiante, con las características propias que le singulariza, logre el máximo desarrollo de sus aprendizajes? Esto interpela el sentido de la calidad educativa, exigiendo un corrimiento de la pretensión de cumplimiento de estándares universales, para abocarse mayormente a lograr que el estudiantado, con las características que tenga, logre transitar en forma sostenida por el sistema escolar logrando aprendizajes acordes a sus características, pero sin perder el foco en lo necesario para un mundo común.

Este corrimiento político - conceptual necesariamente supone una nueva mirada respecto a las diferencias en el aula, un reconocimiento de que quienes aprenden y por ende los procesos de aprendizaje son plurales y no homogéneos y lineales. “Lo único que nos hace iguales es que somos diferentes” (Entrevista N°7, 5/5/2025), decía una de las coordinadoras de la EA en la entrevista.

Como el MoCaSE recupera en sus formulaciones reconocer la diversidad supone no arrasar con las memorias, los legados construidos, las singularidades ni codificar como cultura legítima sólo la de algunos sectores particulares que son los que establecen los estándares deseados de ser y estar. Sino que por el contrario requiere de un posicionamiento ético y político: no se trata de una “sensibilización” hacia las y los “diferentes” sino una alteración respecto al valor y reconocimiento de los modos plurales de vida y de formas de aprendizajes, lo que supone dejar de buscar sujetos estándares, amoldados a una único patrón.

### ***El Conocimiento como Punto de Llegada - El Conocimiento como Punto de Partida***

Otra de las características del FE clásico es que parte de un docente que auspicia de soporte casi único para la transmisión de un saber del cual él es portador y dicta -en un espacio privilegiado para la enseñanza como lo es el aula- a un grupo de alumnos entendidos como sujetos en estado de latencia (Pineau, 1998; Frigerio y Diker, 2010; Stevenazzi, 2020). Estos postulados han diseñado una forma organizacional que ha hecho del trabajo docente un oficio muy individual; induciendo a un tipo de autoridad docente basada en una distribución jerárquicamente ordenada del poder en donde el docente reafirma su identidad a través de ser el portador y trasmisor de un saber legitimado y también un poder disciplinar y ordenador que le permita llevar adelante la tarea de la enseñanza.

Las experiencias del MoCaSE introducen un conjunto de cuestionamientos a estas características. Tal como se ve en las experiencias formativas el horizonte deseable es una relación pedagógica dialógica en la cual se afirma el poder tanto de quien enseña como de quien aprende. No se trata de renunciar a la figura del docente como autoridad de saber y como organizador y dinamizador de una grupalidad (esto se ve en el rol que asumen desde el equipo de CPP) sino de una afirmación de igualdad entre ambos sujetos de la relación pedagógica.

En este sentido, la realidad del MoCaSE muestra una relación entre educadores y educandos que parte del reconocimiento de la igualdad en tanto portadores de saberes. Parte de la afirmación de los conocimientos de los sujetos y las comunidades; y por ende si hay un sujeto que conoce es porque tiene capacidad de aprender.

En sus propuestas, la mirada está puesta en la potencia del saber que portan los participantes y sus comunidades, como se observa en la descripción de sus propuestas, son estos conocimientos los que van marcando y delineando el ritmo y los contenidos de estas; la mirada está puesta en lo que saben, un corrimiento importante respecto al lugar de la carencia a la que históricamente han estado expuestos como campesinado. Ese saber que portan es la fuente para seguir sosteniendo y reproduciendo la vida en las comunidades.

Trasladar esto al sistema escolar supondría que el conocimiento que porta el estudiantado en los centros educativos debería ser la fuente desde la cual se estructure su proceso de aprendizaje. No se trata de buscar alcanzar lo que normativamente está instituido de acuerdo a los estándares establecidos en las TET sino el reconocimiento de que tiene conocimiento y que este puede ser el punto desde el cual partir para seguir aprendiendo. Y esto, que es un gesto ético y político, es un punto central para la tarea pedagógica. Si el docente parte del reconocimiento de la inteligencia y los conocimientos que portan los estudiantes desplegará acciones sostenidas en la confianza de que el otro aprende, e inventará los recursos y estrategias a partir de lo que ese sujeto conoce, no de lo que se “desearía que conociera” o de lo que se espera que conozca dado el grado o la edad.

Es desde ese reconocimiento de los saberes del otro (sujeto y comunidad) que el Movimiento comienza la labor educativa, e insiste en el acompañar para que el otro pueda ubicarse en el lugar de conocedor, devolviéndole la confianza en su capacidad. Este es un movimiento inmenso, en tanto gesto ético y político, que aporta el MoCaSE para repensar las relación jerarquizada. Dislocar esto supone abrirse a nuevos modos de construcción de

subjetividad, donde se reconozca la capacidad del pensamiento y la construcción compartida reduciendo la heteronomía y el carácter socializante normalizador a la que tiende el formato escolar.

Un desafío que podría verse en lo escolar a partir de esta posición político pedagógica del MoCaSE está en construir una respuesta que no ponga en duda la inteligencia y los conocimientos del estudiantado, y por ende su capacidad de aprender y conocer. Una capacidad intrínseca que no esté en cuestión, pero que muchas veces en estudiantes que no cumplen con las TET (mayormente población pobre, negra, campesina, con discapacidad, entre otras) queda opacada y resulta expulsiva.

Al respecto, un estudiante de la EA comentó en la entrevista:

En la escuela vos decías algo (refiriéndose a la escuela oficial) y es como que te miraban y te decían “callate, vos qué sabes”, hablé claro no se te entiende, porque hay veces que hablás como habla la gente de acá, de monte adentro. Entonces la maestra se te reía y te corregía. Te hacía escribir esa palabra como que estuviera mal, y en realidad no está mal. Es que ella no la entendía. Aquí en la escuela del MoCaSE aprendí a no tener vergüenza y poder decir lo que pienso. (Entrevista N°8, 5/5/2025)

Esta transcripción surge a partir de haberle preguntado sobre aprendizajes que había logrado en su tránsito por la propuesta. Puede apreciarse cómo a través de la experiencia en la EA logra resignificar su paso por la escuela tradicional, reconociendo algunos signos de violencia sufrida. En varias oportunidades se trajo el sentir vergüenza o el miedo a equivocarse frente a la “palabra autorizada”, la palabra “legítima”, lo que no llama la atención en un tipo de sociedad que ha asumido la conducción y la representación de las voces no legítimas.

En este punto vale recordar la centralidad del componente “pastoral” (Hunter, 1998, como se cita en Stevenazzi, 2020) en la conformación de las escuelas estatales, el cual muestra el trasvase de ciertas prácticas de “conducción y guía” propias de la pastoral a la escuela.

Tal como lo muestra Palumbo (2021) la importancia que dan las propuestas formativas vinculado al “tomar la palabra”, “sacar la voz” (expresiones que aparecen comúnmente en las entrevistas) está vinculado justamente al saber hablar como un aprendizaje político que les posiciona como parte del mundo y contribuye con la reconfiguración de los roles (escolares y políticos) en tanto re posiciona al sujeto

carente/silenciado como un sujeto con poder/con voz, con presencia, con capacidad de autogobernarse. Este se vuelve un elemento clave para la democratización de las relaciones de saber-poder. El recuperar la palabra “arrebataada”, romper la cultura del silenciamiento, y del miedo al error, de la vergüenza, les devuelve la presencia; como explicita Díaz (2005) se “pasa del “silencio” ciudadano a la afirmación de su condición de sujeto de derechos (p.73).

De allí la preocupación que mostraban tanto los entrevistados del equipo de CPP como las brigadas de escolarización para el diseño de metodologías que promuevan la circulación de la palabra, la participación activa. De hecho en la entrevista realizada a este último equipo se esbozó que entre los participantes de la propuesta podrían distinguirse tres roles: el del equipo de coordinación, o parejas pedagógicas, el de militantes con una participación activa que muestra apropiación del espacio y de las instancias del Movimiento y por otro la de participantes con menor intervención, a quienes tomar la palabra no les resulta simple. Por lo que resaltaron que el trabajo en pequeño grupos o incluso el trabajo de corte más singularizado, de acompañamiento más cercano (y ahí las brigadas juegan un papel importante) se vuelve clave, como antesala a las instancias de plenario donde se da una discusión más amplia y activa.

(...) entonces vamos trabajando también desde ahí la grupalidad, también hacemos una ronda donde se van exponiendo, donde estos grupos van exponiendo y las voces van cambiando, porque en grupos más chicos van saliendo voces que capaz al principio cuesta un poco por la timidez, por la vergüenza, entonces vamos propiciando a que esas voces se puedan ir escuchando, a que esos aportes puedan ir saliendo de esos grupos que por ahí le va costando, entonces trabajamos mucho así. (Entrevista N°7, 5/5/2025)

### ***Del Docente Explicador al Docente Emancipador***

Esta posición podría dislocar otras de las seguridades que ha establecido el pensamiento occidental moderno que establece una distinción entre los que saben y los que no saben, produciendo un corrimiento también en relación a la figura del “docente explicador” (Rancière, 2002). Entendiendo a la explicación como esa intermediación que realiza “quien sabe” para que el conocimiento sea aprendido por “quien no sabe”.

Asumir esta perspectiva ubica al docente en una posición política distinta a la que ha imperado en el sistema escolar, la cual es asumida en la mayoría de los casos en forma inadvertida y naturalizada, tendiendo a una pretensión de “completar” al otro porque está en estado de latencia, de formarlo para sacarlo de la “ingenuidad” o “sacarlo de la

barbarie” un enunciado que strictu sensu no aplica hoy pero que a nivel simbólico sigo operando.

Así el docente explicador podría dar lugar a un docente emancipador cuyo desafío está en, a partir de la voz del otro, organizar una propuesta que potencia las capacidades de los alumnos posibilitando nuevos aprendizajes. Correrse del lugar del maestro explicador no significa dimitir frente a la tarea de enseñar, de “mostrar el mundo”, sino que esas enseñanzas se tramitarán de otros modos.

La forma escolar no suele estar organizada desde esta perspectiva sino que pone el foco prioritariamente en las actividades de enseñanza, a ello responde la separación por edades y grados, el establecimiento del año lectivo, la organización en tiempos uniformes, la organización de la cultura en un currículum rígido. Se ha detenido más en los procesos de enseñanza que en los de aprendizaje.

Sin embargo, al detenerse en los procesos de aprendizajes, se observa la multiplicidad de formas de aprender y de inteligencias (sean del tipo que sean) que conviven en un aula. Este cambio de enfoque supone dejar de sorprendernos frente a los “grupos heterogéneos”, esperar logros estandarizados por parte del estudiantado y reconocer la multiplicidad de formas de saber.

Esta posición por un lado impone que la acción pedagógica sea organizada con tal diversidad que permita a los participantes alcanzar los aprendizajes; y por otro desplaza el problema que ubica al estudiantado en el lugar de sujeto carente, que no poseen los conocimientos esperados. En cambio, partir del conocimiento que tienen ubica al docente en el lugar de escucha, para saber qué saben los estudiantes y de artesano para no actuar en forma serializada (las que están regidas por las normas institucionales sostenidas en las TET) e inventar nuevas formas.

### ***Del Trabajo Individual a un Trabajo Colectivo y Colaborativo (tanto de docentes como de estudiantes)***

Partiendo del reconocimiento de la igualdad de las inteligencias entre quienes componen la relación educativa, corriendo a docentes del lugar de explicadores, podrían habilitarse nuevas formas de producir aprendizajes, formas cooperativas y asociativas. Alterándose otra de las señas matrizantes del formato escolar: la creencia de que se aprende de manera individual, sostenido por el sentido meritocrático del sistema escolar

que ha formateado las prácticas a través de las clasificaciones, del alcance de niveles, de la “carrera” por alcanzar logros, generando entre los estudiantes una relación de interdependencia basada en un carácter individual y competitivo.

Como se vio en la presentación de las propuestas, la perspectiva político pedagógica del MoCaSE apuesta por una transformación en la construcción de nuevas relaciones sociales que modifiquen los modos tradicionales, tanto en la escuela como en otros espacios. El Movimiento social busca la ruptura con las dinámicas individualista y competitiva que transforma la desigualdad social en desigualdad dentro del aula, notándose por ejemplo en el ejercicio permanente de co-construcción del espacio educativo donde se establecen relaciones de solidaridad, de revalorización de los saberes y experiencias del colectivo, de participación y cooperación, prácticas asociativas y promoción de espacios de intercambio y deliberación para la toma de decisiones con miras a la producción de políticas para la vida cotidiana.

Este aspecto podría trasladar la pregunta sobre cómo horizontalizar las relaciones entre los sujetos involucrados en el proceso escolar, cómo arribar a instancias diversas de participación que tiendan a la redistribución del poder; instancias donde tanto docentes como estudiantes asuman lugar como sujetos políticos con capacidad para construir colectivamente, a través de sus propias voces, el espacio escolar.

Esto abre un conjunto de preguntas: ¿Podrían docentes y estudiantes compartir la gestión de las clases, acordar qué se va a trabajar y en qué momento por ejemplo? ¿Qué estrategias podrían implementarse donde sean estudiantes quienes asuman responsabilidades frente a ciertas tareas? ¿Asambleas? ¿Brigadas de trabajo? ¿Qué espacios de deliberación y participación podrían lograrse en las escuelas para afectar la gestión cotidiana del centro? ¿Podrían las evaluaciones ser instancias colectivas tanto entre estudiantes, como hacia y con docentes? entre muchas otras posibles preguntas.

En el MoCaSE estas acciones son parte de la cultura política que le sostiene, diseñar propuestas de este tipo en el espacio escolar y que no queden en formato declarativo, no sólo requiere tiempo de trabajo sino un cambio de perspectiva respecto a los modos tradicionales de operar.

### ***Del Docente Aplicacionista al Docente Decisor de Política Educativa***

Alterar la forma de lo escolar requerirá alterar la forma en que el cuerpo docente y directivo se organiza para llevar adelante este trabajo, y esto se vuelve un gran desafío en una institucionalidad donde todo está organizado para el trabajo individual sin contemplar los espacios para lo colectivo.

El trabajo colectivo, de toma de decisiones deliberativas y consensuadas que se observan en las propuestas del MoCaSE rompe con una tradición de responsabilidad individual y jerarquizada instaurada desde la formación docente. Un trabajo de este tipo en los centros escolares supone un cambio de perspectiva y de lógica respecto a la administración y gestión de recursos.

Un trabajo colaborativo que permita pensar la práctica y volver a ellas enriquecidas, alcanzar posicionamientos colectivo respecto al panorama institucional, donde se diseñen e intercambien planificaciones, estrategias de trabajo, donde se discutan criterios de evaluación, donde se logre una coherencia pedagógica del centro más allá de las improntas y perspectivas individuales, promoviendo abordajes pedagógicos desde un equipo que genere un sentido compartido de responsabilidad por la educación del estudiantado del centro, más allá de “su” grupo.

Esto posiciona al docente en un lugar de responsabilidad y decisor de la política educativa de su centro, ya no un receptor o aplicador de las políticas educativas macro. La apertura a la reflexión, el ejercicio de la capacidad deliberativa, le devuelve al docente un lugar de potencia en tanto toma opciones acerca de cómo organizar la escuela y el trabajo pedagógico. Un poder performativo que lo ubica como sujeto político.

Los miembros del MoCaSE son sujetos formados en este ejercicio, la práctica asamblearia, dialógica no es sólo una metodología sino una perspectiva que muestra el sentido de “otro mundo”. Esta tradición no está instalada en el sistema escolar el cual sigue normas impuestas desde un cuerpo político exterior; sin embargo desde el nivel de la micropolítica, este ejercicio que contiene un sentido de autonomía y democracia participativa puede volverse real en los centros educativos concretos, y propulsarse desde allí a ámbitos más amplios.

Alterar las formas requiere de una invención viva de quienes habitan el escenario, una actualización permanente que dé espacio a la creación y esto se contrapone con las tendencias a la permanencia, la costumbre, las dinámicas burocráticas y administrativas

propias de los sistemas escolares las que en ocasiones repliegan el sentido pedagógico de la acción educativa a estos órdenes.

La concepción político pedagógica del Movimiento viene a aportar desde la noción de praxis que les orienta. Esta noción puede contribuir a unir la relación intrínseca entre teoría y práctica que permita pensar la acción y transformarla. Una práctica que se piense sostenida en argumentos, que pueda aprender de sus errores y valorar los por qué de sus logros. En las prácticas del Movimiento la formación implica una dialéctica constante entre la acción y la reflexión de las prácticas pedagógicas para cuestionarlas, re-pensarlas, y actualizarlas, frente a los problemas y demandas que emergen en el hacer cotidiano

Así el equipo educativo se vuelve un “intelectual transformativo” (Giroux, 1997), “investigador de la práctica” orientado a producir nuevos tipos de conocimientos y formas que cuestionan lo establecido, produciendo potencial de cambio.

### ***Relación Escuela - Familia - Comunidad***

Las alteraciones del FE orientadas a su democratización pueden pensarse tanto en las relaciones internas como en los vínculos que la escuela establece con su entorno. Históricamente, la institución escolar se configuró como un espacio cerrado al contexto, reproduciendo una lógica de aislamiento que limitó la participación comunitaria. En las escuelas públicas, la noción de comunidad suele reducirse a la relación con las familias del estudiantado, generalmente en términos asistenciales o de apoyo material, sin que su voz incida en las decisiones pedagógicas (Terigi, 2006).

Por su parte, Michi (2010) advierte que estas formas reproducen las jerarquías sociales más amplias, al desvalorizar los saberes y proyectos de los sectores populares. En contraste, las experiencias educativas del MoCaSE se construyen desde una vinculación orgánica con las comunidades, integrando sus demandas y reconociéndolas como sujetos colectivos que organizan y producen conocimiento. Desde esta perspectiva, la idea de “escuela territorializada” permite pensar una educación que no se separa del contexto, sino que se enraíza en él.

Las alteraciones del formato a fin de la ampliación y democratización escolar podrían darse tanto en el orden de las relaciones intra-escolares y la generación de una cultura escolar participativa como en los vínculos que la escuela establece con “el afuera” y su relación con los procesos de organización social más amplios.

Históricamente la escuela se ha constituido como un espacio de puertas cerradas al entorno circundante reproduciendo la matriz eclesiástica que, cual monasterio, se encierra y abstrae de la realidad, desconociendo a la comunidad y a las familias del estudiantado. Pineau (1998) dirá que es un “espacio educativo total”.

Un elemento que se observa en las escuelas públicas es, por un lado la identificación de la comunidad limitada a la relación con la familia del estudiantado; y por otro lado, esta relación suele establecerse a partir de actividades del orden de los servicios. Hay estudios que desarrollan experiencias de participación de padres y madres en la educación mencionando que gran parte de ésta queda limitada al aporte en trabajo o en bienes materiales (lo clásica función de las cooperadoras en Argentina por ejemplo). Generalmente el rol de las familias queda ubicado en un lugar de pasividad, receptoras de propuestas sin lograr un protagonismo en el cual su opinión tenga impacto sobre las decisiones escolares. Esto sumado al concepto de familia en contextos populares, donde suelen encontrarse miradas condenatorias y desde las carencias sociales, económicas y culturales. Este tipo de concepción históricas ha permeado y se ha matizado también en las propias familias, a quienes a veces resulta complicado el poder ubicarse en otro lugar que no sea el de ofrecer servir, reparar, limpiar (Terigi, 2006).

Michi (2010) observa que las escuelas reproducen en la relación con las familias las formas de subordinación en la que ellas se encuentran respecto a sus niveles superiores. De esta forma, los saberes, las formas de ver y actuar en el mundo y los proyectos de las clases populares son desvalorizados quedando en manos de la escuela su antigua función “civilizadora” para con las referencias familiares e, indirectamente, para con el entorno social circundante.

Por su parte las experiencias educativas del MoCaSE se vinculan orgánicamente con las comunidades. Las propuestas funcionan integradas a estas, son las que definen y articulan las demandas que hacen llegar a sus espacios formativos, los saberes se organizan en función de las características y requerimientos que se presentan en su vida cotidiana y sus luchas. Buscan producir un entramado que no se aleje de donde está inserta, y a su vez posiciona a la comunidad como sujeto social, como actor que decide, que organiza. Hay una participación clara respecto a la propuesta pedagógica concreta. Resulta interesante en este punto traer la noción de “escuela territorializada”.

Si bien los lineamientos discursivos del sistema educativo subrayan la importancia de una escuela participativa y democrática, en la práctica -como señalan integrantes del Movimiento- esto no siempre se concreta, ya que la organización institucional continúa guiándose por relaciones jerárquicas, verticalistas y centradas en el logro individual. Frente a ello, el MoCaSE plantea la participación no sólo como un objetivo, sino como un punto de partida. Se trata de una posición político-pedagógica que actúa como estrategia de transformación y que podría propiciar cambios en la estructura del sistema y en las relaciones sociales en general.

Este enfoque requiere de escuelas dispuestas a convertirse en espacios de encuentro, diálogo y decisión colectiva, donde el conocimiento y la práctica se construyan de manera compartida. Buscar, desde las propias prácticas pedagógicas, ámbitos abiertos y democráticos supone también la formación de nuevas subjetividades, capaces de asumirse como actores de decisión y de incidir en la vida escolar desde una lógica participativa, colaborativa y horizontal.

El MoCaSE postula la participación no sólo como meta sino como el punto de partida. Se trata de una posición político pedagógica que se convierte en estrategia y que podría propiciar cambios en la estructura del sistema y de las relaciones sociales en general. Esto requiere de escuelas dispuestas a convertirse en espacios de encuentro, diálogo y decisión colectiva.

Buscar a partir de las prácticas pedagógicas espacios abiertos y democráticos que propicien una visión participativa, colaborativa y horizontal entre los actores requiere de la construcción de nuevas subjetividades, que ubicándose en el lugar de actores de decisión puedan tener incidencia en el ámbito escolar.

Esto supone un corrimiento del docente como lugar de autoridad disciplinar, un corrimiento del lugar del estudiante como sujeto en estado de latencia, un corrimiento de la familia y la comunidad como sujeto que asiste y presta cuidados únicamente. Potenciar a todas estas subjetividades desde un lugar político que en posición de igualdad buscan colectivamente prácticas pedagógicas que den respuestas (o se conviertan en intento de respuesta) a aquello que se identifique como un problema común.

La familia y la comunidad dentro de la escuela, y el equipo docente dentro de la realidad que sucede afuera de la escuela, que se aproxime a los grupos, instituciones,

organizaciones sociales del entorno para aprender de ellos y construir situadamente. Así el ejercicio de su rol ya no neutral sino que se asume como sujeto político.

Las experiencias de educación en la ruralidad tienen desarrollos muy interesantes respecto al trabajo con las comunidades y las familias, también hay experiencias concretas en las escuelas urbanas. Aun así debe reconocerse que el FEno es particularmente amigable para la participación de las familias y las comunidades, están muy enraizadas ciertas formas de representación frente a lo que se vuelve necesario seguir insistiendo en la pregunta por la posibilidad de que la escuela transfiera poder a otras instancias y sea afectada por ellos; una pregunta especialmente compleja cuando se trata de circulación de poder entre la escuela y sectores tradicionalmente invisibilizados o incluso categorizado bajo estigmas descalificantes.

Se podría pensar en escuelas con familias dentro de las aulas compartiendo con los estudiantes, grupos en que las familias puedan conocer a través de sus docentes cómo aprenden sus hijos/as; grupos cooperativos de trabajo entre familias y cuerpo docente; comisiones mixtas de trabajo (docentes, estudiantes, familias, vecindad); ámbitos de formación para padres y madres; espacios donde trabajen temáticas relacionadas con los intereses de sus hijos/as; realización de talleres por las familias o actores comunitarios vinculado con algún contenido de la currícula escolar; clases públicas, asambleas abiertas; intermediación con espacios o recursos de apoyos específicos frente a necesidades particulares del estudiantado y su familia; cómo participan los centros de estudiantes en la vida institucional y cómo se vinculan con la comunidad.

¿Qué tipo de prácticas se podrían promover que propicien espacios de escucha, diálogo y producción compartida entre los actores? ¿Cómo el trabajo territorial logra afectar el adentro de la escuela? Estas preguntas podrían contribuir al desarrollo de propuestas que promuevan la participación en los distintos ámbitos escolares e incluso avanzar hacia modelos de co-gestión o co-gobernabilidad, en donde familias, estudiantes y comunidades también sean parte en los procesos de evaluación y en la toma de decisiones de la vida escolar.

Otro elemento que puede destacarse desde la observación de las prácticas del MoCaSE es el de escuela como espacio cultural abierto, como espacio público. Pensar en escuelas que contribuyan para que quienes no accedan a bienes simbólicos y culturales puedan hacerlo, más allá de si son estudiantes del centro o no. Impulsar actividades

artísticas, recreativas, culturales, científicas, deportivas abiertas. Así como poner a disposición la escuela para atender necesidades de la comunidad convirtiéndose en escenarios populares y abiertos para el despliegue de diferentes propuestas tanto del orden educativo como social.

En las entrevistas se ha destacado la función social de las escuelas del Movimiento, esto se ve claramente en la propuesta de la UNICAM. Se entiende que no es la función estrictamente definida para la escuela estatal, pero frente a situaciones de exclusión e injusticia social se vuelve una responsabilidad ética y política, especialmente en esos territorios en que no hay otros lugares donde acudir.

Esta es una tarea que se hace con otros actores, la escuela requiere de apoyos y tiempo para el tejido de redes, para la producción de tramas colectivas; por ello la coordinación con ámbitos extra escolares se vuelve necesaria. Rompe con la estructura clásica de la escuela “puertas cerradas” el moverse y salir a la búsqueda de estos aliados, conocer recursos de la comunidad, promoviendo la colaboración mutua, donde la escuela también sea parte para mirar la realidad y hacer frente a las exclusiones.

Desde las Brigadas de Escolarización, como miembros orgánicos del Movimiento y a su vez como parte de las Universidades nacionales puede verse el vínculo que combina la investigación con la acción social, involucrando a la comunidad en la identificación y elaboración de respuestas frente a los problemas educativos. Buscando transformar las situaciones a través de un proceso colectivo, donde todos los participantes son sujetos activos.

## **Los Modos de Trasmisión Escolar**

### ***Contenidos Educativos***

Pensar en los contenidos escolares remite directamente a una de las funciones principales de la escuela: la trasmisión de conocimientos. La escuela es ese arreglo social construido para dar respuesta al problema de la enseñanza de las “nuevas generaciones”, por lo que los contenidos se vuelven el punto de encuentro entre los sujetos que componen la relación educativa.

Cuando en el ámbito escolar se habla de contenidos curriculares se hace referencia a un recorte específico de la cultura, conocimientos que son divididos en disciplinas,

ordenadas siguiendo criterios específicos de acuerdo al nivel escolar. Los contenidos que se transmiten son universales, pensados en forma abstracta y general.

Se hace acuerdo con que esto es parte fundamental del proceso escolar, y no se desmerecen ninguna de las tres características de los contenidos (disciplinares, universales, abstractos), además se reconoce el desafiante trabajo que tienen los/as docentes de cumplir con el objetivo de que estudiantes conozcan y aprendan ciertas premisas disciplinares, ciertos conocimientos socialmente valorados. Aún así estos atributos pueden transformarse en obstáculos para el aprendizaje y la participación en los centros escolares en tanto la selección de la cultura a transmitir no es un acto neutral sino que responde a ideales de mundo y a la noción de sujeto que se busca formar.

Preguntarse por el “qué enseñar” y cómo organizar estos conocimientos a partir de lo observado en las prácticas del MoCaSE puede producir algunas aperturas en el currículum escolar que desafien el sentido de lo universal, lo disciplinar y lo abstracto.

Los desarrollos educativos del campo popular introducen por un lado el problema de la multiplicidad de las instancias educativas, dislocando la lógica instalada en la modernidad de “educación igual escuela”; así como también introducen el problema de la multiplicidad en las propias instancias escolares.

Las propuestas formativas que han implementado atienden a las “ecologías de saberes” (De Sousa Santos, 2008), buscando revelar prácticas que han quedado invisibilizadas u opacadas, haciéndolas creíbles por contraposición a los contenidos únicos. Se trata de un reconocimiento que logre hacer emerger las posibilidades plurales y concretas. Las propuestas formativas del Movimiento recogen la multiplicidad de saberes prácticos, cotidianos y políticos de los jóvenes y sus comunidades, recuperan una sabiduría “plebeya” desde la cual toman la palabra.

En las propuestas formativas, política, vida cotidiana, saber y hacer están interconectados, y esto cuestiona la “monocultura del saber y del rigor” (De Sousa Santos, 2006; De Sousa Santos, 2010) una lógica que tiende a la uniformización cultural. Las propuestas formativas del MoCaSE confrontan la racionalidad moderna y posicionan otras racionalidades erigidas por otras epistemes.

Esto supone un reconocimiento de los aprendizajes que se dan en la “vida misma”, e implica para el dispositivo formativo establecer una relación entre los conocimientos a trabajar y esa vida cotidiana, recuperando los saberes que allí se producen. Este gesto

requiere romper con la idea de la abstracción, la distancia con el mundo circundante, con la tradición universalista, ahistórica, neutral sobre la que se sostiene parte de los postulados escolares clásicos.

En este sentido es que se puede pensar que el MoCaSE posibilita una mirada que amplía los contenidos abordados incorporando conocimientos propios de estudiantes y comunidades de origen para ponerlos en diálogo con los saberes científicos universales. Una “ecología de saberes” que repiensa las relaciones entre saberes y conocimientos y que busca una configuración más plural y menos excluyente (De Sousa Santos, 2010).

No se trata de reforzar la vocación totalizante de lo escolar, ya que se sabe que no todos los encuentros entre sujeto y cultura se tramitan en la escuela, pero lo que sí se puede observar es la posibilidad que muestra el MoCaSE de encontrar algunos contenidos que no están previstos en el curriculum prescripto y que responden a la vida cotidiana y concreta de sectores excluidos, visualizarlos y ponerlos a circular supone una redistribución del poder.

El Movimiento aporta en el pensamiento sobre cuáles son los saberes legítimos y a través de la visibilización de la historia de sujetos que no han sido priorizados por las políticas de la modernidad, busca restituir el lugar revalorizando sus conocimientos y modos de hacer. Desde una perspectiva de educación inclusiva esto se vuelve una responsabilidad ética y política del sistema y un desafío al momento de cómo hacerlo. En este sentido el vínculo que se ha establecido con la cultura y los conocimientos que portan se vuelven clave.

Se entiende que se puede pensar una ampliación de la currícula escolar sin entrar en consideraciones que afecten el nivel de la macro política (aunque esto sería lo deseable para una transformación efectiva) a través de interrogantes que se introduzcan en las prácticas concretas y diarias de los centros escolares. Las currícula suelen organizarse en ejes temáticos muy amplios aunque no todo está englobado en el repertorio de los programas, entonces ¿se puede buscar y poner a disposición de los sujetos propuestas culturales que tomen sus intereses, deseos, los aprendizajes con los que llegan y que puedan tener relación con alguna de las áreas de lo curricular pero que no son abordadas habitualmente dentro del programa oficial?

Una de las entrevistadas, maestra en una escuela estatal y al mismo tiempo miembro del Movimiento decía:

Yo les ponía de ejemplo a los chicos, yo tengo los más chiquititos de primero, segundo y tercero, el tema de nuestras islas Malvinas. Bueno, obviamente que defender no con guerra, sino defender sentándose a charlar, sentándose a hablar. Y ahí siempre yo aprovecho y pongo nuestro territorio como ejemplo, que tenemos que defender nosotros. No digo de quién, pero bueno. Lo llevas a la realidad cotidiana, que no quede como algo tan abstracto. y aprovechas un tema que tienes que trabajar y lo asocias con otro. (Entrevista N°4, 16/4/2025)

Aquí se ve la conexión del contenido curricular oficial con el interés particular así como posibles contenidos ampliados: la guerra de las Malvinas como parte del programa permite arribar al problema del territorio y las formas de defensa, lo que muestra que los contenidos pueden ser de carácter universal pero con un enganche con lo particular.

La ampliación se encuentra en la posibilidad de que los centros escolares desplieguen una multiplicidad de conocimientos que generen oportunidades de encuentro con objetos, prácticas y saberes diversos, pero también consigo mismo y con los otros; experiencias que involucren a los sujetos y les permitan construir relaciones con esos bienes, tanto materiales como simbólicos. Partir de lo conocido constituye un gesto de respeto y reconocimiento del sujeto real y contextualizado, y al mismo tiempo una plataforma desde la cual acceder a nuevos encuentros y aprendizajes.

Se entiende que es un tema polémico este ya que interpela la idea clásica de educación como “donación” de buenos saberes y sentidos para reconocer al proceso educativo como un proceso político de organización de subjetividad. Esto involucra a la escuela en una disputa cultural, que tal como plantea Vázquez (2006) produce fisuras en el sentido común sobre la educación consolidado por el neoliberalismo.

En una de las entrevista, una docente de secundario y miembro del MoCaSE mencionaba:

Para mí es importante que la escuela baje a la realidad, digamos. Se fue muy a las nubes, yo la veo como muy alejada de lo que en el cotidiano la gente necesita. Como que se alejó y ya como que se pierde la necesidad de la gente y el entender la realidad para que nos ayude a pensar, pensarnos como parte de esa realidad, de encontrarnos como sujetos históricos, encontrarnos en la historia. Que por ahí viste uno la historia la ve como más lo que pasó, y no como lo que está pasando. Somos parte de ese hilo, en esa constante, digamos, en la actualidad somos parte de hacer esa historia, de encontrarnos como sujetos económicos, políticos, sociales, capaces, digamos, de actuar en esa realidad. (Entrevista N°3, 16/4/2025)

Cabe preguntarse también el sentido de los contenidos que se proponen. Cuestión especialmente de interés en un mundo atomizado de información, sobre estimulado de ofertas. Esto cuestiona la simple exposición de contenidos porque justamente están a disposición fuera de la escuela. ¿Entonces para qué sería la escuela? Podría ser, tal como muestra la entrevista, el lugar donde se trabaje esa información, dónde cabe preguntarse: ¿Por qué es importante saber esto? ¿Cómo influye? ¿Con qué otra información se relaciona? ¿Qué permite seguir construyendo? Es decir una escuela que enseñe a pensar, a dialogar entre quienes piensan distinto, a aprender a mirar desde distintas perspectivas, a analizar con criterios para poder estar en el mundo. Quizá no se trate de cuánto contenido se ofrece, sino el qué se hace con ese contenido.

Las propuestas formativas del Movimiento muestran la posible alteración de la currícula tradicional en dos sentidos: en relación a lo que se ofrece y en relación a cómo se construye. En este sentido el MoCaSE muestra una construcción de contenidos en forma colectiva que incluye elementos que permitan comprender la realidad socio económica, política y cultural de la que son parte tanto docentes como estudiantes para poder actuar sobre ella. El estudiante no sólo como consumidores de la “oferta” educativa, sino como parte de ella y el docente como un sujeto atento al mundo, involucrado con él.

De este punto también se desprende un elemento que tiene que ver con “algo” del orden de lo relacional entre educador y contenido cultural. Algo que desde el equipo de CPP se mostró en las entrevistas y que va más allá del contenido en sí mismo, está vinculado al interés y el deseo que muestran por esos contenidos, y su deseo por compartirlo con los demás. No se trata de llenar de ofertas culturales el espacio educativo sino de poner en juego ese deseo y desplegarlo como un signo que convoque al estudiantado a acercarse a él. Hay confianza en lo que comparten.

### ***Del Trabajo Cognitivo al Trabajo Senti-pensante***

El dispositivo escolar ha privilegiado sobre todo las funciones del orden cognitivo, este se vuelve la vía de logro del conocimiento. Ha dividido a los sujetos dicotómicamente entre cuerpo- mente poniendo a ésta última como forma principal de acercamiento al saber.

En las prácticas del MoCaSE la producción y circulación de saberes no quedan subordinados a esta división, sino que por el contrario los conocimientos surgen de la propia vida, de la experiencia concreta. La exclusión y sus luchas así como sus prácticas productivas se vuelven objetos de conocimientos y es a través de sus propios cuerpos que

se encarnan estos procesos de construcción del objeto de conocimiento, son sus cuerpos los que transitan la experiencia, la viven, la sufren, la trabajan, y la reconstruyen. Por lo que hay una relación intrínseca entre el cuerpo y el conocer (Palumbo, 2021).

A su vez las propuestas formativas muestran instancias de aprendizaje donde la emocionalidad se vuelve clave para su despliegue, rompiendo con la compartimentación entre el sentir y el pensar. Especialmente si se tiene en cuenta que el compromiso y el discurso político informado que sostienen no deja de lado la sensibilidad por la realidad y por las personas (la indignación, la frustración, la solidaridad, el compañerismo, el deseo son elementos que motorizan las prácticas).

De allí que las propuestas que se desarrollan favorecen aprendizajes desde la emocionalidad, desde la sensibilidad corpórea. A través de las entrevistas a la Brigada de escolarización se pudo ver tipos de estrategias metodológicas que recurren al uso de historias personales, la producción de textos en sintonía con sus vidas, la utilización de recursos literarios, poéticos, audiovisuales. Estrategias que recurren a la memoria afectiva y que recuperan el relato oral - narrativo (propio de las comunidades indígenas) frente al relato letrado. Así también los espacios-momentos de mística cobran relevancia.

### ***Del sujeto Espectador al Sujeto que “pone el cuerpo”***

El Movimiento está compuesto por sujetos que “ponen el cuerpo”, y esto está muy vinculado con su compromiso político. Son actores que ponen el cuerpo ante los desalojos, ante “las topadoras”, llevan adelante prácticas autogestivas, acciones directas para la construcción de mundo deseado y el sostén de sus vidas, crean instancias de participación directa, recupera el potencial de la pedagogía “de la calle”, de las marchas, las manifestaciones, de los cuerpos en acción, de las expresiones artísticas como formas de que aflore la diversidad de subjetividades y formas de expresar la voz.

Esto plantea una disrupción con el mundo de “espectadores” en que el dispositivo escolar suele ubicar al estudiantado a través de su formato predominantemente expositivo y letrado. Palumbo (2021) identifica que se manifiesta como una ruptura, no sólo en relación con el dispositivo pedagógico de la escuela moderna, sino también con la falta de representación de los cuerpos en la política representativa.

La ausencia de los representados como palabra y como cuerpo se sitúa en la base del andamiaje de la política representativa liberal planteada en términos de una cuestión de escalas —¿cómo reunir a grandes poblaciones en el ágora?— y una cuestión de

“emocionalidades” que requerían ser conducidas por el tamiz de la racionalidad (una racionalidad amenazada por la hybris popular) (Palumbo, 2021, p. 231).

Así pues, la política representativa es, por excelencia, una política de la ausencia: de las voces, de los cuerpos, de las emociones; en resumen, “de los muchos” dirá la autora.

En los primeros niveles del sistema escolar el juego y la experimentación sensorial son parte constitutiva de la propuesta escolar, sin embargo a medida que avanza se va perdiendo y la enseñanza va quedando muy pegada a la discursividad produciendo una escisión entre mente-cuerpo. “Traer el cuerpo” al proceso del aprendizaje, devolviéndole presencia y capacidad como territorio sensible de aprendizajes corriéndose de las lógicas de cuerpo como objeto externo, medible, corregible y disciplinable. Traer emociones como parte del aprendizaje no es sinónimo a la “educación emocional” que las propuestas educativas de sesgo neoliberal y conservador han querido impartir, las que fomentan la adaptación de la emociones, el acomodamiento de sujetos a los comportamientos esperados por el sistema (Kaplan, 2016).

Estos elementos permiten cuestionar algunos de los postulados sobre los que se ha sostenido la escolarización, posibilitando pensar propuestas que permitan el acceso a la cultura letrada pero que a su vez la amplíen y abran a la vinculación con los bienes culturales a través de la experimentación, la manipulación, la simulación, el acercamiento lo más posible a los artefactos, las materialidades o las prácticas culturales. El encuentro con los aprendizajes a través de la circulación social y la participación, para que el estudiantado pueda estar en contacto lo más directo y vivencialmente posibles, donde lo sensorial y las emociones sean parte del proceso de aprendizaje.

En definitiva, de lo que se trata aquí es de observar el lugar en que se ubica al estudiantado y al cuerpo docente desde lo metodológico. De un posicionamiento pasivo, receptivo, delegativo, heteronormado se da lugar a posiciones donde “el ciudadano es desplazado por el animal político” (Palumbo, 2021, p. 126), lo que conlleva a prácticas activas, participativas, donde se asumen responsabilidades, compromisos e intervención directa en lo que refiere a los asuntos escolares, a las formas de enseñanzas y aprendizajes, donde se pasa de un centramiento en lo individual para dar paso a un proyecto colectivo y común. Estos posicionamientos éticos políticos son los que interesa resaltar para pensar aperturas y alteraciones en las prácticas escolares concretas.

## La Forma Organizativa

### *El Uso de los Tiempos y Espacios*

Una marca de identidad de la organización escolar, y quizá una de las más duras, es la distribución por grados. Un organizador que establece una uniformidad en el uso de los tiempos basada en una racionalización científica y productiva del trabajo, como plantean Pineau, Dussel y Caruso (2001): “El dispositivo escolar se constituyó a partir de una matriz que articuló la distribución racional del tiempo, la segmentación de los saberes y la homogeneización de los sujetos, en una lógica similar a la organización del trabajo fabril” (p. 35).

El formato parte de suponer que todos los estudiantes tienen una biografía lineal estándar, por lo que podrá enseñárseles lo mismo simultáneamente a estudiantes de esta edad. Esta condición de enseñanza pone como base la idea del aprendizaje “monocrónico”<sup>40</sup> (Terigi, 2010) y suele traer como consecuencia para quienes no se adapten a ella, el inexorable riesgo educativo (repetición, falta de aprendizajes, desvinculación escolar).

La organización de las actividades de enseñanza bajo criterios de homogeneidad y replicabilidad, en función de los requerimientos del formato escolar, tiende a generar un distanciamiento entre los procesos de enseñanza y las formas reales en que transcurren los aprendizajes. El desafío está en pensar cómo encontrar mecanismos, estrategias, formas de organización para que los aprendizajes puedan desarrollarse sin que los estudiantes queden sujetos a la estructura rígida, estanca y artificial propia de la matriz moderna del FE que les constriñe a tener TET.

Si bien en el formato desarrollado por el MoCaSE se puede ver que se reproducen elementos del capital escolar (por ejemplo hay equipos centralizados que ocupan lugares de responsabilidad frente a la propuestas; organizan la formación por niveles- primer, segundo y tercer año, compartimentan tiempos y organizan tareas por asignaturas) en lo que respecta a la distribución de los tiempos adoptan algunos criterios que rompen con esta distribución monocrónica adoptando identificándose formas que responden más al interés de la tarea que a criterios administrativos o locativos.

---

<sup>40</sup> Terigi (2010) presenta el concepto de “cronosistema escolar”: “nombre que puede darse al sistema ordenador del tiempo que es específico de la escuela (Terigi, 2004). Como arreglo sobre el tiempo, el cronosistema dispone condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (‘la hora de clase’ u ‘hora cátedra’ y sus versiones más actuales, ‘el módulo’ o ‘el bloque’), el año escolar en bimestre o trimestre, etc, segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza (Terigi, 2010, p. 102).

Quizá la apertura que la forma organizacional del Movimiento viene a aportar está vinculada con el poder pensar grupalidades conformadas a partir del sentido de estar juntos y no exclusivamente por la administración marcada por el “cronosistema escolar” (Terigi, 2010). Se puede ver tanto en cómo define su “espacio-tiempo” educativo considerando el “tiempo escuela” y el “tiempo comunidad”, así como ver las prácticas propias de la escuela que amplían la forma de pensar los agrupamientos: espacios de convocatoria abierta, por gusto o afinidad hacia la temática convocante, por niveles de experimentación de la propuesta, por área de conocimientos, por temáticas, por proyectos que apuesten a un trabajo transversal e integrador que no fragmente el conocimiento y el pensamiento. Agrupamientos con otros de “afuera” (con otros centros educativos, con vecinos, con familias, con gente que sepa de algún tema en específico).

Introducir la perspectiva desde las múltiples cronologías de aprendizaje podría tensionar la estructura graduada y por niveles; desarticular algunos de los rasgos de la racionalidad normalizadora y plantear como desafío el que se puedan pensar propuestas flexibles que den respuesta a los particulares ritmos de aprendizaje del estudiantado en un marco universal común.

Así la ampliación de los tiempos y espacio se vuelve un desafío metodológico pero también un desafío político, en tanto formas organizacionales y metodológicas que muestran intención de reconocimiento de las diferentes formas de aprendizajes, de las diferentes inteligencias, corriéndose del parámetro único al que el estudiantado debe adecuarse en términos de los saberes previos con los que llegan a cada nivel así como en los ritmos para aprender. Este desafío abre a cada uno de los niveles escolares y al sistema escolar en su conjunto una serie de interrogantes que en la medida que se ensayen respuestas podría tensionar este estructurante tan duro.

### ***Aperturar el Aula***

El desarmar el agrupamiento por grados permitirá a su vez aperturar el aula cerrada, con un único docente que queda “fundido” a su grupo e inventar nuevos diseños metodológicos en los que docentes no asumen exclusivamente la responsabilidad de su grado/grupo, sino pensar docentes con diferentes propuestas a lo largo del año por las que puedan ir transitando distintas grupalidades no necesariamente ordenados por edades (puede ser por áreas de trabajo, grupos de interés, talleres, proyectos), haciendo que el docente tenga responsabilidades individuales (en el sentido de preparar los espacios de

trabajo, las áreas del conocimiento que abordará) pero también responsabilidad de varios grupos; trabajar con otro/a docente en el aula.

En una de las entrevistas a miembros de la secretaría de formación decían que

Posiblemente uno de los obstáculos mayores del sistema educativo, y acá ya me meto más al otro lado (refiriéndose a su rol docente) sea que cada espacio educativo está asignado a una sola persona, y no poder conformar equipos, ni que haya tiempos institucionales, pero posiblemente hay algo formateado en las cabezas de los docentes también, no solo en la organización externa, ya está como muy metido, que yo cierro la puerta y hago lo que se me antoja, es un discurso generalizado. (Entrevista N°3, 16/4/2025)

En las entrevistas realizadas a integrantes de la Secretaría de Formación se advierte una crítica recurrente a la estructura individualizada del trabajo docente y a la imposibilidad de construir equipos con tiempos institucionales reales. Esta percepción se enlaza con lo que Pineau (2008) señala como una de las marcas del FE moderno: la fragmentación del trabajo pedagógico y la clausura del aula como espacio individual de gestión.

Las experiencias del Movimiento, en cambio, muestran la potencia de desarmar ese modelo, promoviendo la planificación colectiva y la circulación de los docentes por distintos espacios y grupos de interés. En la Escuela de Agroecología, por ejemplo, los agrupamientos se conforman según los intereses del estudiantado, y cada espacio es coordinado por más de un docente, lo que posibilita la reflexión compartida y el seguimiento transversal de los aprendizajes.

Estas formas de organización desbordan la estructura clásica del aula y abren paso a un trabajo pedagógico interdisciplinar y cooperativo. Pensar su incorporación en la escuela pública implicaría revisar la lógica de la planificación en solitario y construir dispositivos institucionales que reconozcan la heterogeneidad como condición constitutiva y no como déficit.

En las propuestas del Movimiento se ve un gran despliegue de usos de tiempos y espacios donde los aprendizajes tienen lugar. Ejemplificando lo anterior se puede tomar la experiencia del desarrollo de las prácticas de campo que se llevan adelante en la EA: estos agrupamientos se conforman de acuerdo al interés del estudiantado. El profesor/a que lleva adelante el espacio es alguien que tiene una mirada específica sobre la temática pero a su vez está acompañado por otro/a de los/as compañeros/as coordinadores/, con quien

planifica y entre ambos levantan elementos de lo que acontece allí y los retoman y profundizado en otros tiempos y espacios de la EA.

Pensar esto como posibilidad en la escuela pública requerirá romper el diseño de la planificación única y en solitario, propia de la modernidad, e incorporar una planificación diversificada del centro y de diseño colectivo donde se contemplen las distintas formas de aprender, y donde estas diferencias no impliquen una categorización ni un déficit sino una respuesta frente a lo heterogéneo de quienes habitan los centros escolares.

Si se observa en la experiencia del Movimiento cómo se produce u ordena el encuentro con el contenido educativo, es notorio que no todo tiene que tomar forma de clase o asignatura. La compartimentación disciplinar ha sido una de las maneras que se encontró para ordenar y categorizar el conocimiento, a modo de poder focalizarlo, estudiarlo y transmitirlo. Probar nuevas formas organizacionales más allá de lo disciplinar y los métodos expositivos permite al Movimiento el despliegue de escenarios que interrelacionan contenidos por ejemplo a través de grupos de debates, proyectos de trabajo, trabajo por áreas de conocimientos, talleres, grupos de investigación, temas generadores, entre otros.

### ***Formación Docente***

Desde diferentes lugares analíticos (Terigi, 2008; 2009; Pineau, 2001; Dussel, 2000; Stevenazzi, 2020) se coincide en identificar que el cuerpo docente cumple un papel destacado en los procesos de alteración de las formas escolares. Las posiciones que asuman pueden ser potenciadoras o limitantes de las transformaciones.

Existen diversos trabajos que analizan específicamente los modos en que asumen la enseñanza así como las relaciones con el estudiantado en el marco de las formas escolares (Southwell y Vassiliades, 2014; Pinau y Birgin, 2015; Stevenazzi, 2020). Estos estudios insisten en la necesidad de análisis que incluyan miradas dinámicas y relacionales para no caer en las rigidizaciones y categorías estereotipantes, ya que en la dimensión de la posición docente se juegan varios elementos, múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, los problemas y los desafíos que se producen en el marco de los discursos que regulan y organizan su labor, entre otros (Southwell y Vassiliades, 2014).

Dicho esto y alertando lo recortado que este análisis puede resultar, es importante observar cómo la formación docente se convierte en una variable importante al momento

de aperturar cambios en los formatos escolares a partir de la articulación de lo resultante en entrevistas.

Terigi (2006) plantea que la forma escolar ha tenido consecuencias sobre los desarrollos didácticos que luego asumen los profesionales de la educación. La revisión de la formación docente se vuelve crucial en tanto sostiene discursos, paradigmas, bases conceptuales que regulan y organizan el trabajo que se produce en los centros, los modos en que se asume la tarea, los problemas y los desafíos que se presentan en la vida escolar.

Las TET estructuran el saber pedagógico y organizan la vida en las aulas y las escuelas. Construyeron un modelo que permitió cierto desarrollo didáctico. Los docentes enseñan sostenidos en saber enseñar a sujetos de tal edad, de tal nivel o grado escolar, en tal lugar, con tales contenidos y en ciertos tiempos. Sin embargo las Trayectorias reales interpelan e imponen la necesidad de ensayar algunos nuevos modos.

Una formación docente con desarrollos pedagógicos y didácticos sustentados en una visión decimonónica puede construir obstáculos al momento de una educación pública popular e inclusiva. No en vano el MoCaSE consideró la formación de maestros campesinos desde el Movimiento, ya que podría significar un punto a través del cual transformar la escuela pública y evitar procesos de segregación (no sólo culturales sino también sociales dado la estigmatización hacia los estudiantes y las familias).

De acuerdo a datos censales y del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, hoy la situación de escolarización de la provincia de Santiago del Estero dista mucho de lo que era al momento en que se comenzaron a desarrollar las propuestas formativas del Movimiento. Actualmente hay más centros escolares, mejores condiciones de acceso, diversificación de la oferta educativa sin embargo la cuestión de la formación docente y las condiciones de enseñanza que las escuelas ofrecen continúa presentándose problemática para miembros del Movimiento. Así lo destacaron en las entrevistas, algunos de sus integrantes, quienes su vez ejercen la docencia en escuelas estatales:

En la ley de educación eso está incluido (referencia al respeto por la identidad indígena) Distinto es que lo trabajen los maestros. Porque eso es un tema que no solo hay que trabajar en la escuela primaria, sino en los institutos de formación docente. Porque como decía, la ley está pero el tema de la identidad muchas veces no se trabaja porque no nos forman para eso (...) De hecho nos hacen preparar clases modelo, y luego llegas a la escuela y no son

así. Entonces esa cosa hay que cambiar. Porque muchas veces, creo que muchos elementos quedan como en forma declarativa, en un montón de leyes, en un montón de documentos, y de nuevas formas de trabajar pero que son declarativas, en los hechos no sé cuánto tiene incidencia en el día a día de una escuela (...) pareciera ser que nos forman a todos bajo un mismo patrón, como que todas las escuelas y las personas fueran iguales. (Entrevista N°4, 16/4/2025)

Pensar que por existir modalidades (tal como las hay) que supongan modificaciones al diseño clásico de organizar la escolarización, será suficiente para que se diluyan las ideas fundantes del aula estándar, no parece acertado. Terigi (2006) analiza esto a la luz de las aulas integradas por estudiantes que cursan grados distintos, como es el caso de los plurigrados en las escuelas rurales. En Argentina cerca de la mitad de escuelas son rurales o semirurales y se organizan en modalidad de plurigrado o multigrado. Santiago del Estero es la provincia con más escuelas rurales organizadas de esta manera.

El plurigrado<sup>41</sup>(los que han admitido una basta diversidad en lo referente a la administración de los tiempos: desde escuelas de jornada completa a las escuelas de turno reducido) organiza la mayoría de las escuelas ubicadas en contexto rurales, fue diseñada para aquellas zonas en que la ratio docente/alumno no permite la organización graduada. Lo que la literatura pedagógica especializada observa es que esta forma específica de organizar la escolaridad, tan artificial como lo es el grado simple, resulta problemática, en tanto los desarrollos didácticos que toman como referencia son los del aula urbana (Terigi, 2006).

La existencia de un aula integrada por estudiantes que cursan grados distintos no significa necesariamente una dilución de la idea de grado ya que los docentes tienden a la organización graduada, implementan metodologías de trabajo siguiendo la división en subgrupos asemejándolo lo más posible a los grados formalmente existentes. Dividen el aula por edades, de acuerdo al grado y le asignan tareas correspondiente a este, dividen las pizarras con tareas distintas que se realizan en forma simultánea.

En las entrevistas a miembros del MoCaSE que a su vez están vinculados al sistema oficial de enseñanza ellos observaban que muchos docentes provienen de sectores urbanos o que se han formado en contextos urbanos<sup>42</sup>, donde su propia trayectoria educativa se ha

---

<sup>41</sup> Modalidad de organización escolar que agrupa a estudiantes que cursan distintos grados a cargo de un único maestro y que trabajan al mismo tiempo y en el mismo espacio.

<sup>42</sup> En este sentido, los llamados “Institutos Normales”, las instituciones de formación docente en los años en que se expandieron los sistemas educativos latinoamericanos estaban ubicados en los contextos urbanos, en las capitales y en las ciudades más importantes. Si

realizado en el contexto de los grados múltiples, esto produce que las estrategias y criterios para organizar el aula que naturalizan remiten sobre todo al contexto didáctico graduado Y a una cultura escolar urbana.

Estos elementos llevan a pensar que se podría estar frente a una modalidad que si no contempla e integra las características propias de la ruralidad, podría ser considerada como una extensión de la estructura que se desarrolla en el medio urbano, que se implementó a modo de dar respuesta a una necesidad administrativa para que el servicio escolar llegará a las zonas donde la población escolar está dispersa.

Igualmente es de orden insistir en que hay desarrollos didácticos propios para los plurigrados, corriéndose de la lógica del “aprendizaje monocrónico” (Terigi, 2010), sustentado por el saber didáctico oficial. Sin embargo, en la actualidad, esto que era reconocido como un problema en el contexto de los multigrados rurales ha entrado en crisis también en lo que se podría llamar “el aula estándar”.

Por otro lado, la formación docente tradicionalmente ha estado orientada por criterios normalizadores sobre el desarrollo de las personas, lo que induce a mirar al estudiantado y por ende a llevar adelante ciertas prácticas que extienden lo que se sabe sobre esos “objetos de investigación” (habitualmente de sectores urbanos, blancos, clase media e integrados) a todo el conjunto de población escolar. Invisibilizando lo que no cumple con dichos criterios normalizadores y categorizando a los estudiantes siguiendo el patrón esperado.

De la entrevista a miembros de la secretaría de formación se recoge que “una gran dificultad (refiriéndose a la escuela tradicional) es para comprender la diversidad que hay en las aulas y entonces un chico que viene “distinto” es un chico que me viene a traer problemas a mí, me viene a molestar” (Entrevista N°3, 16/4/2025).

El Movimiento ha construido prácticas situadas y cercanas, que parten del reconocimiento de de los sujetos y sus condiciones, y como se veía anteriormente la diversidad es asumida como un valor. No es una “tarea asistencial” decía una de las entrevistadas respecto a los acompañamientos que se hacen desde la EA, sino un compromiso ético y político. Cuando el otro importa y cuando se asume la responsabilidad frente a ese otro, se inventan y prueban todas las estrategias posibles, se alteran los órdenes establecidos que reducen las posibilidades. Esto rompe con una lógica muy instalada en el

---

bien a partir de los años '90 comienza un proceso de descentralización promoviendo su extensión a más territorios, éste se ha dado reproduciendo aspectos de su matriz fundante.

sistema escolar que es que cuando el estudiante no aprende (de la forma tal como está instituido tradicionalmente) el problema se le atribuye a ese estudiante y sus condiciones y la solución la busco afuera, en otro agente. Pareciera haber una lógica derivativa que asume que el otro es un problema del que la escuela no puede hacerse cargo y entonces “lo paso” a otro. Desde este lugar la posición docente pierde sentido.

Las prácticas de cercanía que se producen en las instancias formativas del Movimiento construyen un conocimiento concreto, situado sobre el estudiantado y de las diversas maneras de vivir y aprender que conviven, lo que contribuye al diseño de prácticas “desprotocolizadas”. Esto sin dudas requiere, tal como han sostenido en varias de las entrevistas, de espacios de construcción colectiva donde se logre una vigilancia epistemológica que permita mirar los criterios pedagógicos, políticos y éticos puestos en juego.

Para el sistema escolar esto se traduce en la importancia de construir un diálogo de saberes sobre el estudiantado tomando aporte de las disciplinas históricamente construidas (psicología, sociología, antropología, pedagogía. etc) pero sobre todo incorporando sus propias voces y las de sus familias referentes, las comunidades y los docentes que les han acompañado en su tránsito escolar. Sacar al “estudiante de libro” y construir el “estudiante real y concreto”. Desarmar las miradas descontextualizadas y biologicistas, exaltadas hoy día por el discurso de las neurociencias, en las que los aprendizajes quedan reducidos básicamente a funciones orgánicas.

Más que pensar una propuesta particular para cada estudiante o para quienes enfrentan mayores dificultades, el desafío radica en construir, desde la diversificación y ampliación de las formas de organización pedagógicas, condiciones que habiliten a que todo el estudiantado aprenda sin quedar sujeto a los supuestos homogeneizadores de las TET.

**Tabla N°4.** Rasgos y perspectiva político pedagógica del MoCaSE como posibilidad de producir alteraciones en el FE clásico

Ejes	Rasgos predominantes en los FE clásicos	Rasgos de las propuestas educativas sostenidas en los principios pedagógicos de la EPL	Rasgos y perspectiva político pedagógica del MoCaSE como posibilidad de producir alteraciones en el FE clásico
La relación pedagógica y el clima de aula	Homogeneización: Discurso igualador que sostiene la organización escolar única y borra las diferencias. (Pineau; I. Dussel y M. Caruso; 2001)	Reconocimiento del sujeto omitido: La diferencia como valor (De Sousa Santos, 2010) Construcción de memoria colectiva. Visibiliza relaciones de poder que han sido naturalizadas.	Reconocimiento y valorización de la identidad indígena, campesina y popular.
	El conocimiento como punto al que llegar. (Rancière, 2002)	El conocimiento como punto del que partir	Propuesta metodológica que rescata prácticas propias de las comunidades locales (productivas, culturales) como base del conocimiento.
	Docente portador del saber. “Monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno)” (Diker, 2005, p.133) Docente “explicador” (Rancière, 2002)	Conocimientos diversos. Se construyen colectivamente y de múltiples maneras.	Educador/a como acompañante en los procesos de aprendizaje, disponen de las condiciones para que éstos acontezcan.
	Estudiantes como sujetos en estado de latencia. (Stevenazzi, 2020)	Educando como sujeto protagónico de su proceso de aprendizaje.	Aprendizaje autogestionado (participación activa). Se aprende a partir de lo que se conoce. Propuestas estructuradas sobre la base de lo que ya se conoce.
	Trabajo individual (tanto de docentes como de estudiantes) “Seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc)” (Diker, 2005, p.133)	Trabajo colectivo y colaborativo. Resaltan principios de solidaridad, cooperación, decisiones colectivas.	Combinan procesos de aprendizaje, tanto individuales como colectivos. Espacios deliberativos y asamblearios. Toma de decisiones conjuntas, autoorganización de quienes participan, elaboración de acuerdos. Evaluaciones cruzadas. El cuerpo de educadores/as como sujetos colectivos.
	Docente aplicacionista de diseños existentes.	Educador/a como actor ético y político. Decisor e implementador/a.	Coordinación político pedagógica encargada de la planificación y evaluación de las tareas.
	Tendencia a la permanencia, dinámicas burocráticas y administrativas que permean las prácticas cotidianas y definen criterios de acción. (Stevenazzi, 2020)	Praxis - relación teoría práctica	Desafío constante para ubicarse frente a la realidad concreta, acuñando nuevos conceptos y prácticas a modo de respuesta a los requerimientos.
	Escuela abstracta. La “escuela monasterio”. (Pineau, 2001) Separación familia/ comunidad/ escuela.	El territorio y las comunidades como “dispositivos políticos” (Caffentzis y Federici, 2015) Escuela comunitaria: función social.	“Escuela territorializada”.
	Formas de representación de las familias en el escenario escolar: sin incidencia en las decisiones pedagógicas y de gestión escolar. (Terigi y Perazza, 2006)	Espacios de encuentro, diálogo, decisión y acción colectiva.	Cultura participativa: familias y comunidad como actores que definen la propuesta educativa. Trabajo en red tanto entre educadores/as, familias y comunidades.
Los modos de transmisión escolar	Contenidos: Segmentados-disciplinarios, Abstractos, universales. Supuesta neutralidad.	“Ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2010)	Contenidos que parten de conocimientos y necesidades singulares (colectivas y personales) Saber situado. Diálogo entre saberes locales y populares, conocimientos científicos y universales. Incorporación de conocimientos que están por fuera de los conocimientos históricamente validados (saberes ancestrales, prácticas productivas, económicas, políticas y culturales contrahegemónicas)
	Tecnificación curricular: Burocratización que ha instalado la necesidad de cumplir con el currículum. (Macedo, 2020)	Disputa por la legitimidad del conocimiento, su producción y reproducción.	Deseo e involucramiento de los/as educadoras con los contenidos que ofrecen.
	Trabajo centrado en lo cognitivo. Dicotomía entre mente y cuerpo: pensar y sentir.	Relativiza el conocimiento centrado en la racionalidad cientificista moderna.	Las emociones, el cuerpo y las espiritualidades como escenarios de despliegue y acceso a los conocimientos.
	“Organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos” (Diker, 2005, p.133)	Trabajo “sentipensante” (Fals Borda, 2009)	“Mística” como parte del proceso formativo.
	Sujeto espectador. Modelo expositivo y letrado del conocimiento (Diker, 2005)	Propuestas de experimentación.	Sujeto que “pone el cuerpo”

La forma organizativa	Organización centrada en la enseñanza (Terigi, 2006; Stevenazzi, 2020) el carácter colectivo y simultáneo del aprendizaje: un contenido que llega a varios en forma simultánea; Stevenazzi.  Uniformidad en el uso de los tiempos - Monocromía . Organización por grado-edad: Punto de partida común (Terigi, 2010)	Organización centrada en los aprendizajes: el eje es el sujeto y el grupo. Se centra en las persona y sus procesos (personales y colectivos)  Vinculación entre los tiempos políticos, metodológicos y pedagógicos con los tiempos de los sujetos y su entorno (social y natural)  Múltiples cronologías de aprendizaje dejando a un lado la artificialidad de los agrupamientos por grados-edad.	Tiempo Escuela- Tiempo Comunidad.  Diversos tipos de agrupamientos con criterios pedagógicos y no exclusivamente administrativos o locativos
	Formación docente sostenida en desarrollos didácticos decimonónicos. (Terigi, 2006) Criterios normalizadores sobre el desarrollo de las personas	Concepción liberadora, transformadora y emancipadora de la educación.  Espacios colectivos de formación continua - del movimiento, las comunidades y los educadores/as.  Educadores/as como agentes de cambio: no sólo transmiten contenidos académicos sino que buscan desafiar normas sociales y generar condiciones que empoderen al estudiantado a través del análisis crítico.  Construcción de espacios educativos inclusivos.  Prácticas situadas.	Creación de colectivos pedagógicos que articulan la formación política, técnica y los saberes universales.

Fuente: Elaboración propia

Este capítulo presenta las principales reflexiones y conclusiones derivadas del recorrido teórico y analítico realizado. A partir de los objetivos propuestos, se sintetizan los resultados más relevantes del estudio en torno a las posibles alteraciones del FE clásico desde la perspectiva político-pedagógica del MoCaSE. Las conclusiones se estructuran en torno a los ejes analíticos trabajados, relación pedagógica, modos de transmisión escolar y forma organizativa, retomando los principales hallazgos, sus implicancias y los aportes que este trabajo ofrece para pensar el derecho a la educación y la democratización de la escuela pública.

El desarrollo teórico del trabajo ha mostrado cómo el reconocimiento jurídico del derecho a la educación y la expansión de los sistemas escolares no ha bastado para su cumplimiento real. Es justamente este incumplimiento lo que ha ido formulando una discusión más profunda en relación al sentido liberal en el que se ha asentado, mostrando que al igual que los procesos y luchas sociales (y también los procesos y luchas del campo pedagógico) no son espacios neutros sino que se tratan de campos de disputa de poder, donde circulan y se tensionan posiciones entre diversos actores.

Se ha observado cómo en la fase actual del desarrollo institucional de los sistemas educativos el FE viene siendo duramente cuestionado. Son discusiones con importantes debates en los que no se ahondó en este trabajo; sin embargo lo que sí resulta importante

resaltar es que en este contexto de cuestionamiento, unido a la expansión de los sistemas escolares, se ve una oportunidad para reflexionar en torno a sus rasgos estructurantes, su diseño e identificar posibilidades a ser exploradas para su alteración.

Desde la perspectiva que sostiene este trabajo, los rasgos del FE no son buenos o malos per se, sino que son los que las instituciones de las sociedades occidentales armaron para atender la cuestión de una educación con pretensión de universalización. Tal como lo muestra la investigación histórico educativa, fueron consolidándose a través de complejos procesos, por lo que se trata de construcciones socio históricas susceptibles a la transformación. Más allá de las valoraciones que de ellos puedan hacerse, se sabe que estos rasgos suponen consecuencias en los modos en que se organiza la vida de quienes asisten a los centros escolares, configurando el significado de la experiencia.

El trabajo mostró que una escuela pública capaz de recibir y albergar a todos y todas garantizando el ejercicio del derecho a la educación, debe poner foco también en las transformaciones del orden interno, del “núcleo duro” o las “invariantes” del formato escolar. Esto requiere de instituciones estatales dispuestas a alterarse. Es decir que pensar el derecho a la educación interpela directamente a las políticas escolares.

Al mismo tiempo la investigación buscó visibilizar otras experiencias, que ubicadas en los márgenes de la oferta estatal, se movilizan para garantizar y resignificar este derecho aportando a repensar el dispositivo o forma escolar. Se presentó desde una perspectiva socio histórica pedagógica cómo del encuentro entre el campo de la educación escolar y la EPL ha surgido reflexión y promoción de nuevas prácticas y sentidos a fin de garantizar una educación pública democrática e inclusiva promotora del derecho, especialmente de los sectores más relegados.

El trabajo ha mostrado cómo el campo popular ha ido creando sus propias propuestas formativas por fuera de la escuela tradicional, disputando los sentidos hegemónicos del hecho educativo y al mismo tiempo pujando para la ampliación de las matrículas escolares, siendo ésto en gran medida un logro popular.

A su vez, se reconoce que el sistema escolar latinoamericano estuvo siempre acompañado por experiencias y planteos pedagógicos cuestionadores y disruptivos, vinculados en la mayoría de los casos con propuestas políticas tendientes a la transformación social.

El presente trabajo buscó abrir una discusión que aunó fuerzas entre ambos

campos, ya que no se trata de uno u otro camino sino de diversas formas conviviendo en el espacio de lo público. En tal sentido, se entiende que las formas de lo pedagógico en movimientos populares -en tanto interpelan la institucionalidad escolar clásica y las políticas educativas- pueden convertirse en aperturas para el debate y ofrecer pistas para el armado e implementación de escuelas que amplíen sus atributos y cualidades, apostando a un mayor pluralismo, participación, augurando un orden social más justo y digno.

Desde el análisis de las pedagogías críticas y la EPL se han generado soportes para la reflexión y la problematización de las condiciones políticas y los escenarios en los que la escolaridad de los pueblos tiene (o no) lugar, interpelando la definición de las políticas estatales.

En este trabajo se ha observado un movimiento campesino que en tanto actor político-pedagógico, expresa formas de acción colectiva que disputan sentidos sobre el derecho y la justicia educativa. Se trata de una experiencia contrahegemónica que si bien tiene un alcance microsocioal ofrece lecturas para una realidad diferente a la imperante. Con un posicionamiento ético, político y social que se traduce en agendas, en formas de acción y militancia. Tal como se mostró en el texto su acción lejos está de condensarse en un programa coherente y teóricamente argumentado, sino que contrariamente a ello lo que se encuentran son líneas que habitualmente surgen de la propia práctica, de logros que se alcanzan incluso antes de ser pensados. Es indispensable reconocer que el contexto donde se desarrolla su acción tiene características adversas por lo que la estrategia para una disputa política y cultural profunda no siempre se vuelve ordenada, sistemática y coherente.

Aún así han producido experiencias formativas buscando la afirmación de las identidades colectivas como sujetos políticos; en este sentido la dimensión pedagógica fue convirtiéndose en uno de los elementos constitutivos, ganando peso y valor en sí mismo. El MoCaSE desde el año 2007 viene sosteniendo prácticas educativas sistemáticas las que se enmarcan dentro de la tradición de la EPL. Este trabajo se detuvo a observar particularmente los rasgos que caracterizan a las propuestas de la EA, la UNICAM, las Brigadas de Escolarización y el Proyecto de formación para docentes campesinos.

## **La Conclusión desde Tres Ejes**

A lo largo del trabajo se fueron recogiendo los rasgos constitutivos del FE clásico organizándose en tres ejes vinculados a: 1) la relación pedagógica y el clima de aula 2) los modos de transmisión escolar (qué enseñar, las finalidades y los modos) 3) la forma organizativa (elementos espacio temporales y patrones normativos).

Luego de la observación de las experiencias formativas del Mocase, y sus características principales sostenidas en la corriente de EPL, se analizaron los modos en que estas prácticas pueden interpelar y alterar las dimensiones del FE clásico en los tres ejes mencionados.

Como se ha destacado a lo largo del texto, esta separación dicotómica muestra “tipos ideales”, una construcción con pretensión analítica pero que sabe que las prácticas son complejas y no lineales o absolutas, haciendo que tanto en los centros escolares conviven rasgos y repertorios vinculados a la educación popular u otras formas de la pedagogías críticas que rompen con su núcleo fundacional; así como en las formas pedagógicas asumidas en las propuesta del MoCaSE se encuentran rasgos de la herencia socializadora de la escuela.

El trabajo no analizó formulaciones y prescripciones programáticas, buscó contribuir al análisis y preguntarse por las posibilidades y las condiciones pedagógicas que podrían producirse en las prácticas concretas y cotidianas sabiendo que éstas serán más o menos accesibles de acuerdo a las características de cada nivel escolar.

A continuación se sintetizan los resultados más relevantes en torno a las posibles alteraciones del FE clásico desde la perspectiva político-pedagógica del MoCaSE:

### ***La Relación Pedagógica y el Clima de Aula***

Se destaca el reconocimiento de sujetos y saberes omitidos por la educación oficial. Se observa un desplazamiento desde la pretendida homogeneización del FE clásico, el cual se ha estructurado sobre la base de un discurso igualador que sostiene la organización escolar única y borra las diferencias, hacia el reconocimiento del sujeto popular, con saberes y formas de aprendizaje múltiples.

Esos conocimientos plurales son la base, el punto de partida de los nuevos aprendizajes. El aprendizaje no como punto de llegada sino como punto de partida.

El docente deja de ser el portador casi único del saber, pasando el estudiantado y sus comunidades a ser sujetos “portadores de voz” dentro del proceso de enseñanza, corriéndose del estado de latencia en que la organización escolar les ha ubicado. El “docente explicador” da paso a un docente emancipador que acompaña y actúa como artesano, enseñando a partir de lo que el estudiantado y sus comunidades necesitan. El conocimiento y los aprendizajes parten de la experiencia singular y colectiva. Así el proceso educativo se vuelve un trabajo de elaboración colaborativo entre estudiantes, docentes y comunidad. A la vez que el cuerpo docente se ubica en un lugar de sujeto político, deja de ser un aplicacionista de políticas macro y desvinculado del contexto y se vuelve un actor constructor de política cotidiana.

Las alteraciones del formato a fin de la ampliación y democratización escolar podrían darse tanto en el orden de las relaciones intra-escolares y la generación de una cultura escolar participativa como en los vínculos que la escuela establece con “el afuera” y su relación con los procesos de organización social más amplios.

Se propone una escuela afectada por la comunidad distinta a la tradición escolar de puertas adentro, abstraída de la realidad. El MoCaSE destaca la necesidad de una escuela que incluya a la comunidad, teniendo ésta un papel activo en los procesos escolares a fin de que la educación esté ligada a la realidad en que vive la población y que no sea una abstracción del mundo concreto. La escuela como reforzadora de la praxis cotidiana familiar y comunitaria, a través de la enseñanza de nuevos contenidos.

Las familias y las comunidades se vuelven actores que definen los espacios formativos, deciden y organizan saberes en función de sus características y requerimientos. Esto implica un corrimiento de la familia y la comunidad del lugar de sujetos que sólo asisten y prestan cuidados- funciones clásicas en las que se les ha ubicado.

A partir del análisis desarrollado, este eje permite identificar una alteración relevante del FE clásico en la forma en que se concibe la relación pedagógica. Las experiencias educativas del MoCaSE tensionan la lógica homogeneizante y la asimetría estructural propia de la escolarización moderna, al reconocer a los sujetos como portadores de saberes, trayectorias e identidades diversas a partir de las cuales estructurarse los procesos de enseñanza. Esta alteración no supone la eliminación de toda forma de conducción pedagógica, sino una redefinición de la relación pedagógica en la que el diálogo, la participación y la construcción colectiva del conocimiento adquieren

centralidad, ampliando las condiciones de posibilidad para el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Se trata de correrse de la lógica de las TET para proyectar la acción desde las trayectorias reales y concretas con las que el estudiantado llega al centro escolar.

### ***Los Modos de Trasmisión Escolar***

En relación a los contenidos educativos se observaron posibles alteraciones vinculadas a desafiar las características de lo universal, lo disciplinar y lo abstracto. Propuestas que atienden a una “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2010) en contraposición a la uniformización cultural, a través del reconocimiento de prácticas que han quedado opacadas. Valorando los contenidos prácticos, cotidianos y concretos del estudiantado, sus familias y comunidades.

Las prácticas del MoCaSE proponen una apertura respecto al trabajo centrado en lo cognitivo dando paso a un trabajo “sentipensante” (Fals Borda, 2009) que promueve el aprendizaje incluyendo las emociones y el cuerpo. Apuesta a propuestas de enseñanza donde se pongan los cuerpos en acción en contraposición al mundo “del espectador” en que el dispositivo escolar suele ubicar al estudiantado a través de su formato predominantemente expositivo y letrado.

De un posicionamiento pasivo, receptivo, delegativo, heteronormado se da lugar a prácticas activas, participativas, donde se asumen responsabilidades, compromisos e intervención directa en lo que refiere a los asuntos escolares, a las formas de enseñanzas y aprendizajes, donde se pasa de un centramiento en lo individual a un proyecto colectivo y común.

En relación con los modos de transmisión escolar, el análisis evidencia una alteración del formato clásico centrado en la fragmentación disciplinar, la abstracción de los contenidos y la primacía del trabajo cognitivo desanclado del cuerpo y la experiencia. Las prácticas formativas del MoCaSE muestran desplazamientos hacia formas de transmisión que integran saberes locales, prácticas productivas, memorias colectivas y dimensiones emocionales y corporales del aprendizaje. Estas alteraciones no anulan la presencia de conocimientos sistematizados y universales pero los reconfiguran desde una lógica situada, cuestionando la neutralidad del saber escolar y ampliando los modos legítimos de producir y transmitir conocimiento.

### ***La Forma Organizativa***

De la uniformidad en el uso de los tiempos y espacios (estructura graduada y por niveles) a la adopción de criterios que rompen con la “monocromía” (Terigi, 2010) del formato escolar. Buscar formas organizativas y metodológicas que muestren el reconocimiento de las distintas maneras de aprender, apelando a agrupamientos que respondan más al sentido otorgado al “estar juntos” que a los criterios administrativos y logísticos/locativos.

Estrategias que aperturen el aula donde docentes no queden “fundido” a un único grupo necesariamente y que se trabaje entre docentes. Esto implica romper con el diseño de la planificación única y en solitario apostando a planificaciones diversas y colectivas.

Los desarrollos didácticos que se transmiten a través de la formación docente están condicionados por la propia forma escolar. Por eso la revisión de esta formación se vuelve crucial si se pretende alterar aspectos de ésta.

Los desarrollos didácticos suelen tomar como referencia el contexto graduado y la cultura escolar urbana, invisibilizando otros contextos; a su vez que están orientados por criterios normalizadores (TET). Apelar a una formación que logre poner en juego distintos saberes desde diversas disciplinas, pero sobre todo que integre el saber situado en diálogo con las voces que integran la comunidad educativa. Esto requiere de colectivos docentes con capacidad de activar una vigilancia epistemológica que permita mirar los criterios pedagógicos, políticos y éticos puestos en juego. Sabiendo que éstos se traducen en prácticas que pueden producir efectos tanto de promoción como de segmentación y segregación.

Reconocer la distancia existente entre las “trayectorias escolares teóricas” instauradas por el imaginario escolar y las “trayectorias escolares reales” es un movimiento necesario que permitirá reducir los riesgos de la desescolarización así como el salir en búsqueda de modulaciones pedagógicas que permitan producir escuelas con otros órdenes y formas, lo que pareciera ser necesario frente al compromiso con el derecho a la educación universal.

Finalmente, el eje referido a la forma organizativa permite identificar alteraciones en la manera en que se estructuran los tiempos, los espacios y los criterios de participación en la experiencia educativa. Las propuestas del MoCaSE introducen una flexibilización de la organización escolar tradicional, al articular tiempos de formación con tiempos

comunitarios, habilitar múltiples formas de agrupamiento y situar el territorio como dimensión constitutiva del proceso educativo. Estas alteraciones cuestionan la rigidez del FE clásico y ponen en evidencia que la organización institucional no es neutra, sino que incide directamente en las posibilidades de acceso, permanencia y participación de los sujetos en los procesos educativos.

### **La Síntesis: Un “Movimiento”, Muchas “Escuelas”**

Estos ejes muestran la riqueza del Movimiento, sin embargo, se concluye que las prácticas educativas del MoCaSE no son modelos a replicar a gran escala, se trata de experiencias concretas y situadas que a través de una observación detenida de su horizonte político pedagógico, han contribuido a identificar posibles alteraciones pedagógicas dentro del sistema escolar, ayudan a pensar algunos de los factores explicativos de los logros u obstáculos que los atributos propios de la escolarización impone; propuestas concretas que permiten ubicar en el centro de la cuestión el replanteo de algunas de las condiciones objetivas de la escolarización.

Se entiende que un sistema educativo, en tanto no gesticule en su propia interna procesos reales de acceso democrático al conocimiento, seguirá reproduciendo exclusión y desigualdad. Concebir la educación como derecho supone cambios en las políticas y por ende en los soportes conceptuales sobre los que estas se estructuran, colocando como centro de ellas a las personas reales y concretas, especialmente a colectivos que históricamente han visto vulnerado el derecho.

El saber pedagógico construido por el Movimiento, sostenido por los principios de la EPL se afirma como una vía para la justicia educativa y social, para la democratización de la escuela estatal con miras a la efectivización del derecho a la educación.

En definitiva, proteger y garantizar el derecho a la educación requiere de políticas públicas que garanticen el reconocimiento de la diversidad de espacio-tiempos donde se producen aprendizajes, instituciones capaces de ser afectadas produciendo modulaciones pedagógicas que supongan la diferencia, condición necesaria para la construcción de un mundo común y diverso.

### **Para Finalizar: Abrir Camino desde lo Posible**

Desde esta investigación se asume que la escuela pública estatal es un campo de disputa de sentidos, que alberga un terreno de posibilidades para la transformación. La apuesta se asienta en no dimitir en las luchas y sus tensiones constitutivas, buscando encontrar nuevos sentidos y prácticas que contrarrestan los procesos de segmentación y categorización social, y colaboren con la construcción de modos de vida inclusivos, plurales, democráticos, que reciba, proteja y dignifique la vida de las poblaciones. Insistir en esto para no replegar fuerza frente a proyectos políticos pedagógicos (en tiempos de hegemonía neoliberal y neo conservadurismos) que profundizan las expresiones de la desigualdad social, de los discursos de la “ineducabilidad”. Repensar la forma de la escuela y transformarla para transformar la propia realidad.

Los resultados de este trabajo permiten delinear humildemente algunos aportes o proyecciones, orientadas al fortalecimiento de una escuela pública más democrática y sensible a las realidades sociales.

En primer lugar, se vuelve imprescindible profundizar la formación docente en perspectiva crítica, incorporando la vigilancia epistemológica y el análisis del poder en los procesos pedagógicos. Esto implica formar educadores capaces de reconocer los saberes situados de sus comunidades y de construir conocimiento desde la práctica.

En segundo término, se recomienda favorecer espacios institucionales de diálogo entre estudiantes, docentes, familias y organizaciones sociales, entendiendo que la apertura de la escuela hacia su entorno constituye una condición para el alcance de centros inclusivos.

A su vez, se sugiere impulsar investigaciones y experiencias piloto que indaguen sobre formas de organización escolar que amplíen las clásicas -no graduadas, interdisciplinarias y flexibles- inspiradas en los principios de la educación popular, pero contextualizadas al marco institucional estatal.

Finalmente, como horizonte, se plantea sostener políticas públicas educativas que reconozcan la diferencia como condición de lo común, desplazando la lógica homogeneizadora y garantizando la pluralidad de voces en la producción del saber escolar.

Estos aportes surgen de una mirada específica, en tanto este trabajo recogió la perspectiva de un MS en particular, para observar desde allí la escuela pública, con la estrechez de observancia que eso implica. No obstante, este acercamiento a una realidad por demás diferente y compleja, deja abiertas algunas líneas de investigación para ahondar

en las prácticas concretas dentro del propio sistema escolar uruguayo, que ya están trabajando desde las dimensiones de este formato en sus distintos niveles.

En conjunto, los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que las experiencias educativas sistemáticas desarrolladas por el MoCaSE interpelan y alteran dimensiones centrales del FE clásico, en distintos aspectos vinculados a la relación pedagógica, los modos de transmisión del conocimiento y la forma organizativa de la escolarización. Estas alteraciones no configuran un modelo educativo alternativo ni resultan trasladables de manera mecánica al sistema escolar estatal, pero sí ofrecen claves analíticas para comprender cómo determinadas formas escolares pueden ampliarse, tensionarse o alterarse en función de contextos y sujetos históricamente relegados.

En este sentido, la tesis aporta al campo de estudios sobre educación pública y MS al poner en diálogo la tradición de la EPL con el análisis del formato escolar, desde una perspectiva que evita tanto la idealización de las experiencias contrahegemónicas como la naturalización de las formas escolares instituidas. El estudio contribuye a complejizar el debate sobre el derecho a la educación, mostrando que su garantía no se juega exclusivamente en la expansión del acceso, sino también en las condiciones pedagógicas, organizativas y políticas que estructuran la experiencia educativa.

De este modo, el trabajo recupera la potencia analítica de las prácticas educativas del MoCaSE como experiencias situadas que permiten pensar alteraciones posibles del FE clásico, sin desconocer sus límites ni las tensiones que las atraviesan. Esta perspectiva abre nuevas líneas de investigación orientadas a profundizar el análisis de las relaciones entre educación pública estatal y propuestas formativas desarrolladas por MS, así como a explorar las condiciones bajo las cuales estas experiencias pueden dialogar con las políticas educativas en distintos contextos históricos y territoriales.

En este sentido el trabajo deja abierta preguntas a seguir profundizándose: ¿Qué continuidades y rupturas pueden identificarse las prácticas de los MS y las lógicas del formato escolar clásico? ¿Qué tensiones, límites o ambivalencias emergen en estos procesos de interpelación y alteración? ¿Qué alcances y límites presentan las alteraciones identificadas en relación con la ampliación del derecho a la educación en contextos rurales y populares?

Así mismo, surgen diferentes líneas de investigación para el futuro que se esbozan a continuación:

Una primera línea de investigación se orienta a la observación de instituciones escolares actuales, en los distintos niveles del sistema escolar, con el fin de analizar cómo el FE clásico se mantiene, se configura o se ve alterado en la práctica. Este abordaje permitiría examinar empíricamente las dimensiones trabajadas en esta tesis, relación pedagógica, modos de transmisión y forma organizativa, atendiendo a las ampliaciones o desplazamientos que se producen en contextos institucionales concretos. Esta línea podría focalizarse considerando también periodos de tiempo: no es lo mismo las políticas de los gobiernos de sesgo progresista que las de corte liberal.

Una segunda línea consiste en profundizar la observación directa de las propuestas educativas del MoCaSE, con el objetivo de contrastar los discursos y relatos recogidos en esta investigación con las prácticas efectivamente desarrolladas en territorio. Este enfoque permitiría analizar cómo las concepciones político-pedagógicas se materializan en la experiencia cotidiana, así como las tensiones y mediaciones entre lo enunciado y lo practicado.

Una tercera línea se vincula con el análisis singular de cada una de las propuestas formativas del Movimiento, superando el abordaje conjunto realizado en esta tesis. Estudiar las experiencias de manera diferenciada permitiría identificar rasgos específicos, continuidades y rupturas entre ellas, así como la diversidad interna del proyecto educativo del MoCaSE.

Asimismo, se abre la posibilidad de investigar los vínculos entre las propuestas formativas y comunidades concretas del Movimiento, analizando los efectos que estas experiencias tienen en la vida comunitaria, las trayectorias educativas singulares y las formas de organización colectiva, atendiendo a los contextos territoriales específicos.

Finalmente, otra línea relevante consiste en indagar las relaciones que estas comunidades establecen con las escuelas públicas de sus territorios, explorando formas de articulación, tensión o complementariedad entre las propuestas educativas del Movimiento y el sistema escolar estatal.

En definitiva, pensar la escuela como territorio político-pedagógico implica asumirla como espacio de disputa, pero también de creación. Es en ese intersticio donde la educación popular ofrece claves para imaginar formas de lo escolar orientadas por el sentido de la igualdad, el respeto por la diferencia, que abra caminos de emancipación colectiva.

En tiempos de retrocesos democráticos y políticas excluyentes, sostener la pregunta por el derecho a la educación se vuelve un acto de resistencia. Tal como lo muestran las experiencias populares, la posibilidad de otra escuela -una que reciba, proteja y dignifique la vida- no es una utopía, sino una tarea ética y política que nos interpela hoy.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta, F. (Comp.). (2021). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. CLACSO; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Acosta, F. (2017). El derecho a la educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización. *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 15(29), 173–195.
- Acosta, Y., Falero, A., Rodríguez, A., Sans, I., & Sarachu, G. (2011). *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina*. Trilce.
- Agencia Latinoamericana de Información. (2019). *América Latina en movimiento: Por la tierra y los derechos campesinos: CLOC 25 años*. <https://www.alainet.org/revista.phtm>
- Aguiló, V., & Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos*, 27(74), 99–117.
- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI Editores.
- Apple, M. W. (1979). *Ideología y currículo*. Siglo XXI Editores.
- Apple, M. W. (1982). *Educación y poder* (J. M. Martínez, Trad.). Editorial Paidós.
- Apple, M. W. (1986). *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y género en educación*. Siglo XXI Editores.
- Arroyo, M. (2015). Os movimentos sociais reeducam a educação. *Educar em Revista*, 55, 47–68. <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt>
- Baquero, R., Frigerio, G., & Diker, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Batthyány, K. (Coord.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Udelar; CSE.

- Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: Una aproximación a los estudios recientes. *EccoS Revista Científica*, 11(1), 77–93. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71512097005.pdf>
- Baraldo, N. (2010). Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación? *Cuadernos de Educación*, 8, 85–100.
- Barragán Cordero, L. (2018). Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales. *Folios*, 48.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). La escuela capitalista en Francia. España: Siglo XXI.
- Bordoli, E., & Martinis, P. (Coords.). (2020). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista: Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República.
- Boudon, R. (1973). La desigualdad de oportunidades. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2013). El oficio de científico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1970). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Les Éditions de Minuit. París.
- Brenes, A., Casas, A., & Rocco, B. (2014). Movimientos sociales, praxis sociopedagógica y construcción de alternativas en América Latina. En C. I. Lera (Comp.), *Debates y proposiciones de trabajo social en el bicentenario* (pp. 100–107). Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Facultad de Trabajo Social.
- Bringel, B., & Falero, A. (2008). Redes transnacionais de movimentos sociais na América Latina e o desafio de uma nova construção socioterritorial. *Caderno CRH*, 21(53).
- Caffentzis, G., & Federici, S. (2015). Comunes contra y más allá del capitalismo. *El Apantle: Revista de Estudios Comunitarios*, 1, 51–72.
- Caldart, A. (1997). *Educar para la emancipación: Los movimientos sociales y la educación popular*. Editorial Magisterio.

- Caldart, A. (2004). *Movimientos sociales, educación y cultura: La práctica educativa desde una perspectiva crítica*. Editorial CLACSO.
- Cantero, G. (2006). Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. En P. Martinis & P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación: Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial.
- Carli, Sandra (2005). Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Educación: ese acto político*, serie Seminarios del CEM, Buenos Aires: Del Estante editorial
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del aula*, Buenos Aires: Santillana.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corea, C. (2000). *El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico*. Jornadas sobre Violencia Social. disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/corea.pdf>
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2008). A gramática do tempo: Para uma nova cultura política. En B. de Sousa Santos, *Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Cortez Editora.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI; CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17–39.

- Díaz, P. (2005) *“Tierra”, “educación” y política en tres comunidades del campesinado de Santiago del Estero. Un estudio de la educación desde el movimiento social*. Tesis de maestría en Cs. Soc. con Orientación en Educación. FLACSO. Argentina.
- Díaz, P. (2011) *El Estado y la lucha campesina en la Provincia de Santiago del Estero. El caso del Departamento Figueroa (2005-2008)*. Tesis de doctorado en Cs. Políticas, Escuela de política y gobierno. Universidad Nacional de San Martín.
- Di Matteo, J. (2015) *Prácticas pedagógicas en organizaciones sociales. La perspectiva de los educadores populares en organizaciones campesinas e indígenas*. Tesis de doctorado con Orientación en Cs. Soc. Universidad Nacional de Luján.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: Ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Domínguez Ávila, J., & Arévalo, A. (Orgs.). (2024). *Métodos y técnicas de investigación en contextos de alta vulnerabilidad político-social (Vol. II)*. CLACSO.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Ediciones Manantial.
- Duschatzky, S. (2002). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencias*. Ediciones Manantial.
- Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: Una revisión de la escuela moderna en América Latina. Ponencia presentada en *X Jornadas LOGSE: La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. Universidad de Granada.
- Elisalde, R. (2008). Movimientos sociales y educación: Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. En R. Elisalde & M. Ampudia (Comps.), *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 65–99). Buenos Libros.

- Elisalde, R. (2013). Bachilleratos populares y autogestión educativa: Perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la EDJA. En R. Elisalde (Comp.), *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur* (pp. 9–29). Buenos Libros.
- Falero, A., Casas, A., Brenes, A., Rieiro, A., & Rocco, B. (2011). Movimientos sociales y formación político-técnica: Reflexiones a partir de cinco casos en América Latina. En Y. Acosta & A. Casas (Eds.), *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina: Perspectivas interdisciplinarias* (pp. 351–371). Trilce.
- Falero, A. (2008). Desafíos teórico-metodológicos para el estudio de los movimientos sociales en América Latina. En O. Cairo & G. de Sierra (Comps.), *América Latina: Una y diversa: Teorías y métodos para su análisis* (pp. 225–248). Editorial Alma Mater.
- Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina* (V. M. Moncayo, Comp.). Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Feldfeber, M. (2003). *Los sentidos de lo público: Reflexiones desde el campo educativo*. Noveduc.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32(115), 339–356.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: Reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28(esp.), 139–153.
- Feldfeber, M. & Oliveira, D.A. (2019). *Políticas educativas y privatización en América Latina*. FILO UBA- CLACSO. Argentina.
- Feldfeber, M. (2020). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: Perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En F. Acosta (Comp.), *El derecho a la educación en América Latina: Lecturas y experiencias*. UNGS.

- Feldfeber, M. (2021). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: Perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En F. Acosta (Comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. CLACSO; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Filmus, D. (2016). Una década de transformaciones en América Latina. En N. Trotta & P. Gentili (Comps.), *América Latina: La democracia en la encrucijada* (pp. 27–50). Octubre Editorial; UMET; CLACSO; La Página.
- Filmus, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En D. Filmus (Comp.), *Educar para el mercado: Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo* (pp. 23–74). Octubre Editorial.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía en el contexto de la opresión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *Educación como práctica de la libertad*. Editorial Paz.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Frigerio, G. (2004). *La (no) inexorable desigualdad. Ciudadanos*.
- Frigerio, G. (2007). Inventarios: Argumentos para ampliar lo pensable. En R. Baquero, G. Diker & G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 323–340). Del Estante Editorial.
- Frigerio, G., & Diker, G. (Comps.). (2010). *Educar: Saberes alterados*. Del Estante Editorial.

- Gentili, P. & Suárez, D. (eds.) (2004). *Políticas educativas y neoliberalismo en América Latina*. CLACSO.
- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía: La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gentili, R., & Sverdlick, I. (Comps.). (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: Cuatro estudios*. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19–57.
- Gentili, P. (Comp.). (2011). *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. CLACSO.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.
- Gluz, N., & Feldfeber, M. (2019). Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: Los desafíos de la democratización escolar en la última década. En N. Gluz & C. Steinberg (Coords.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales* (pp. 53–84). UNIPE Editorial Universitaria.
- Gohn, M. G. (1997). *Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*. Loyola.
- Gohn, M. G. (2008). Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. En B. Bringel & M. Espiñeira (Orgs.), *Dossiê movimentos sociais e política* (pp. 439–454). *Caderno CRH*, 54.

- Gómez Sollano, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias: Historias y horizontes. *Praxis & Saber*, 6(12), 129–148.
- Guelman, A (2020) (comp.) *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Kaplan, C. (2016). Cuerpo, emociones y educación: Reflexiones desde una sociología de las sensibilidades. *Revista del IICE*, 39, 65–80.
- Macedo, L. (2020). *Universidad y Escuela Campesina: Educación popular y pedagogía descolonial en el MoCaSE Vía Campesina, Argentina* [Tesis de maestría]. Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge.
- Martinis, P., & Redondo, P. (Comps.). (2006). *Igualdad y educación: Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial.
- Martinis, P. (2010). La Educación más allá de la Escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. *Políticas Educativas*, 4(1), 71–84.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Ediciones Universitarias, Udelar.
- Martinis, P. (2022). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Sujetos Editores.
- Melucci, A. (1989). *La identidad colectiva*. Editorial Nueva Visión.

- Michi, N. (2008). Debates sobre experiencias alternativas de educación y escuela pública. Ponencia presentada en *VIII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas del Grupo de Trabajo Hacer la Historia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- 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)*. El Colectivo.
- Michi, N. (2011). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas: Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En F. Finnegan (Comp.), *Educación de jóvenes y adultos: Políticas, instituciones y prácticas*. Aique. (En prensa)
- Michi, N., Di Matteo, J., & Vila, D. (2012). Movimientos sociales y procesos formativos. *Revista Polifonías, 1*.
- Michi, N. (2021). *Poco a poco: Movimientos populares y educación, un campo de estudio y de acción*. Universidad Nacional de Luján; Universidad Campesina UNICAM SURI.
- Modonesi, M., & Iglesias, M. (2016). Perspectivas teóricas para el estudio de los movimientos sociopolíticos en América Latina: ¿Cambio de época o década perdida? *Raíz Diversa, 3*, 95–124.
- Offe, C. (1985). New Social Movements: Challenging the Boundaries of Institutional Politics. *Social Research, 52*(4), 817–868.
- Palumbo, M. (2016). *Educación en movimientos populares rurales: Un estado del arte*. Historia de la Educación.
- Palumbo, M. M. (2020). Talleres de formación política de movimientos populares: Hacia formas pedagógicas alternativas a la escolarización tradicional. En F. Acosta (Comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 119–138). UNGS; CLACSO.
- Palumbo, M. (2021). Aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas en dispositivos de formación política en movimientos populares en la Argentina posneoliberal. En F.

Acosta (Comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. CLACSO.

Pineau, P. (1999). El concepto de educación popular: Un rastreo histórico. *Revista del IICE*, 13. Miño y Dávila–IICE; FFyL–UBA.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo “esto es educación”, y la escuela respondió “yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso (Comps.), *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27–50). Paidós.

Pineau, P. (2008). ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica. En R. Elisalde & M. Ampudia (Comps.), *Movimientos sociales y educación* (pp. 175–192). Buenos Libros.

Pineau, P., & Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: Una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47–61.

Pinheiro Barbosa, L. (2021). Transformaciones de la escuela: Presente y futuro. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), 111–119.

Porto-Gonçalves, C. W. (2003). A geograficidade do social: Uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. En J. Seoane (Comp.), *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. CLACSO.

Porto-Gonçalves, C. W. (2008). De saberes e de territórios: Diversidades e emancipação a partir da experiência latino-americana. En *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. CLACSO.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique.

- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar: El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Arie.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90–101.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración latinoamericana*. Colihue.
- Puiggrós, A. (2013). *Educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina*. APPEAL.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.
- Rancière, J (2002) *El maestro ignorante*. Laertes Ediciones.
- Rigal, L. (1994). Educación popular y escuela pública: A propósito de una investigación en marcha. *La Piragua*, 9, 141–148.
- Rigal, L. y Pagano, A. (1995). La relación educación popular-escuela: una mirada desde los educadores. En *Escuela-educación*. Materiales para la formación de educadores desde la educación popular, n.º 3 (pp. 6-14).
- Rigal, L. (1996). La escuela popular y democrática: Un modelo para armar. *Crítica Educativa*, 1, 32–46.
- Rodríguez, A., Sans, I., & Sarachu, G. (Coords.). (2011). *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina: Perspectivas interdisciplinarias*. Trilce.

- Rubinsztain, P., & Blaustein, A. (2015). ¿Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un bachillerato popular de jóvenes y adultos. *Conceptos*. Universidad del Museo Social Argentino.
- Rubinsztain, P. (2013). Educación pública y educación popular: Sentidos históricos y prácticas. En *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Seoane, J., Taddei, E., & Algranat, C. (2006). Movimientos sociales y neoliberalismo en América Latina. En E. Sader (Comp.), *Enciclopédia Contemporânea da América Latina*. Boitempo.
- Southwell, M. (2013). *Pensar la educación desde el sur: Reflexiones críticas*. Editorial M. Paredes.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*.
- Southwell, M. (2019). Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria. En P. Núñez, L. Litichever & D. Fridman (Comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Eudeba.
- Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. CSIC-UDELAR; Biblioteca Plural.
- Svampa, M. (2007). Movimientos sociales y escenario político: Las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina. Ponencia presentada en *VI Cumbre del Parlamento Latinoamericano*.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época: Movimientos sociales y poder político*. Siglo XXI; CLACSO.
- Svampa, M. (2010). Apertura. En *Primer Foro Nacional de Educación para el Cambio Social* (pp. 7–20). El Colectivo.
- Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. *Nueva Sociedad*, 244, 30–46.

- Sverdlick, I., & Croso, C. (2010). *El derecho a la educación vulnerado: La privatización de la educación en Centroamérica*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Sverdlick, I., & Gentili, P. (Comps.). (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: Cuatro estudios*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Tamarit, J. (1990). El dilema de la educación popular: Entre la utopía y la resignación. *Revista Argentina de la Educación*, AGCE.
- Tamarit, J. (1992). El dilema de la educación popular: Entre la utopía y la resignación. En J. Tamarit, *Poder y educación popular* (pp. 49–88). Libros del Quirquincho.
- Tarrow, S. (1994). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Editorial Paz y Tierra.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker (Coords.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas.
- Terigi, F., Perazza, R. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, *Journal of Education for International Development* 2:3. Retrieved from
- Terigi, F. (Comp.). (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSDE; Siglo XXI.
- Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191–230). Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007). Enseñar en las “otras” primarias. *El Monitor*, 14. Disponible en; <http://168.83.90.80/monitor/nro14/dossier5.htm>

- Terigi, F. (2008). La invención del hacer: La enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales en Argentina. Trabajo presentado en *Encuentro de la Red Estrado*.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel et al., *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161–178). Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría no publicada]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia presentada en Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo, La Pampa.
- Tiramonti, G. (2004). *La escuela en la encrucijada neoliberal*. FLACSO, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. & Montoya, S. (2014). *La trama de la desigualdad educativa*. FLACSO, Buenos Aires.
- Tomasevsky, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341–388.
- Torres, R. M. (2002). *Educación para todos en América Latina*. UNESCO IIEP - Buenos Aires.
- Touraine, A. (1965). *La sociedad industrial y los movimientos sociales*. Editorial Siglo XXI.
- Tröhler, D., & Lenz, T. (2015). Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna: Entre lo nacional y lo global (pp. 11–19). Octaedro.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Varela, J., & Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- Vázquez, S. (2003). *Matrices democrático-populares de la escuela pública*. Manuscrito inédito.
- Vázquez, S., & Di Pietro, S. (2004). *La educación popular en la escuela pública: Un desafío estratégico*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” – CTERA; Universidad Nacional de Luján.
- Vázquez, S. (2006). *La escuela pública y la construcción de alternativas pedagógicas populares*. Instituto Marina Vilte – CTERA. Disponible en: [http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/area\\_escuela.htm](http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/area_escuela.htm)
- Vázquez, S. & Di Pietro, S. (2012). Los desafíos de la formación docente en contextos de exclusión. En R. González (Ed.), *Reflexiones sobre la educación en contextos de vulnerabilidad* (pp. 45-60). Editorial S/D.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Disponible en: [https://www.academia.edu/4316274/Vincent\\_Lahire\\_Min\\_Sobre](https://www.academia.edu/4316274/Vincent_Lahire_Min_Sobre)
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz colonial: reflexiones latinoamericanas* (pp. 47–62). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012). La interculturalidad en el horizonte de la modernidad/colonialidad: Desafíos y posibilidades. En M. R. Martínez (Ed.), *Interculturalidad y educación: Reflexiones desde el Sur* (pp. 35–60). Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2018). Pedagogías decoloniales: Retos y propuestas para la educación en el sur global. En M. García & A. Rodríguez (Eds.), *Educación, colonialidad y transformación social* (pp. 75–98). Quito: Abya-Yala.
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. Programa de las Américas. Disponible en: <http://www.cipamericas.org/es/archives/1300>

Zibechi, R. (2018). *Movimientos sociales en América Latina: El “mundo otro” en movimiento*. Zambra; Baladre.

## Fuentes

Agencia Latinoamericana de Información (ALAI) (2019).. *América Latina en movimiento: Por la tierra y los derechos campesinos*. CLOC 25 años [Edición digital].

Disponibile en: <https://www.alainet.org/revista.phtml>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Panorama social de América Latina 2020*. CEPAL.

Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC). (s.f.). *Sitio oficial*.

<http://www.cloc-viacampesina.net/>

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Secretaría de Educación.

CPP UNICAM SURI. (2025). Prepublicación para *La Piragua* [Manuscrito no publicado].

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *A cien años de la Ley Láinez* (pp. 15–34). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf>

MoCaSE - Vía Campesina. (s.f.). *Sitio oficial del Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. <http://www.MoCaSE.org.ar/>

MoCaSE - Vía Campesina. (2012). *Memoria de los orígenes de la Central Campesina de Quimilí* (1.ª ed.).

Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). (s.f.). *Sitio oficial del MNCI*. <http://www.mnci.org.ar/>

Programa UBANEX. (2022). *Formación de jóvenes campesinxs: Fortalecimiento de sus trayectorias educativas*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

SITEAL – Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (s.f).  
*Indicadores educativos en América Latina.* <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>

UNICEF–FLACSO. (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: Modelos institucionales y desafíos* (Serie: Generación Única).

Vía Campesina. (s.f). *Sitio oficial de La Vía Campesina.* <https://viacampesina.org/sp/>

## Anexos

**ANEXO 1.** Tabla N°2. Formas TNE. Fuente: Terigi (2009)

Formas de explicar las trayectorias no encauzadas	Lineamiento de la políticas educativas	Sentidos de las políticas
<b>Lógica individualista:</b> Explicaciones basados en los atributos del sujeto	Mejores diagnósticos, mecanismos de derivación y circuitos paralelos de escolarización	Prevención y/o reeducación
<b>Lógica socioeconómico y cultural:</b> Explicaciones basadas en la desigualdad social	Políticas sociales de atención a la primera infancia; políticas educativas compensatorias de las desigualdades	Inclusión educativa
<b>Lógica formas de la escolarización:</b> Explicaciones que incorporan las condiciones pedagógicas de la escolarización	Políticas que promueven la “experimentación pedagógica” sobre: -curriculum único, - aula estándar, -método uniforme?	Derecho a la educación, revalorización de lo pedagógico

### Anexo 2. Ampliación de contenido (a)

Así como en la década de los '70- '80 los estudios tenían su foco puesto en el espacio urbano, hacia los años '90 los MS del campo e indígenas han logrado visibilizar y denunciar en forma más enfática la dominación y desigualdad sufrida históricamente; así las nuevas redes transnacionales tienden cada vez más a generar articulaciones entre ambos espacios de lucha, rompiendo con el modelo dicotómico de la modernidad: campo-ciudad, contribuyendo a deconstruir la noción de movimiento social urbano- movimiento social rural; enlazando ideas, proyecto y acciones conjuntas (Bringel; Falero, 2008)

Las luchas de los MS latinoamericanos han tomado un “giro ecoterritorial” (Svampa, 2009; Modonesi e Iglesias, 2016; Zibechi, 2018) orientado hacia un discurso ambiental en defensa de la naturaleza y la vida, contrapuesta al discurso del agronegocio. En ésto los movimientos campesinos e indígenas han sido grandes protagonistas, revalorizando sus comunidades como “dispositivos políticos” (Caffentzis y Federici, 2015) que se oponen al avance del capital y promueven nuevas formas de existencia.

Encontrando en la forma de organización comunitaria la principal estrategia para resistir frente al modelo capitalista y producir un mundo otro.

La propiedad comunal ha sido un rasgo identitario del mundo indígena y campesino. Basados en los “antiguos” las comunidades mantienen vivas y revalorizan las formas de vida y el vínculo con la naturaleza, resistiendo a la continua privatización de sus tierras lo que ha dado un nuevo impulso a la lucha por “lo común”, refiriendo no sólo a objetos materiales sino a prácticas y formas de relaciones sociales. Así la comunidad es vista como una forma de organización y de horizonte político basado en el principio de cooperación social. (Caffentzis y Federici, 2015).

La “internacionalización” (Seoane,2006) del campo popular es otro de los elementos a destacar. En las últimas tres décadas han comenzado a tener protagonismo como actores en la arena internacional, multiplicando los espacios de articulación que buscan la convergencia y potenciación de la acción común. Así las nuevas redes transnacionales tienden cada vez más a generar articulaciones entre distintos espacios de lucha, rompiendo por ejemplo con el modelo dicotómico de la modernidad: campo-ciudad, contribuyendo a deconstruir la noción de movimiento social urbano- movimiento social rural; enlazando ideas, proyecto y acciones conjuntas (Bringel; Falero, 2008)

### **Anexo 3.** Ampliación de contenido (b)

Abrieron una nueva modalidad de relacionamiento con el Estado en las que se exige el recibir recursos estatales para su gestión pero manteniendo la autonomía respecto al desarrollo de sus propuestas, véanse como ejemplo los Bachilleratos populares. De esta forma, “la gestión adquiere un cariz político; no se trata sólo de administrar recursos, se trata de hacerlo de otro modo, donde la participación y el control popular que establece el movimiento son centrales” (Brenes, Casas, y Rocco, 2014, p. 104).

La lucha que sostienen lleva implícita la concepción de solidaridad social cuyo objetivo es la reconstrucción y transformación de la trama social; claramente no es la misma que se daba en la década de los 90 por parte del sector privatista cuando se apropiaba de la denominación de educación pública y “competía” con el Estado en su responsabilidad. Es una lucha que tiene potencia contrahegemónica en tanto disputa los intereses privados, cuestiona al Estado pero al mismo tiempo le exige ser garante insoslayable del derecho a la educación, ampliando la noción de “lo público”. (Gluz, 2013)

En los últimos tiempos la visibilidad política que han tenido los MS les ha colocado en el debate sobre “lo público no estatal”, que siguiendo los planteos de Gluz (2013) implica la instauración de una institucionalidad que no sólo implique la necesidad de hacer más receptiva a la gestión pública frente a las demandas surgidas en la sociedad, sino también de eliminar del Estado y de los actores sociales privilegiados el monopolio sobre la definición de la agenda social. Esto supone una noción de interés público que es plural y no centralista.

#### **ANEXO 4. Pautas de entrevistas**

##### *Pauta de entrevista a Brigada de Escolarización*

#### **1. Presentación breve de las personas entrevistadas.**

#### **2. Sobre las Brigadas de escolarización.**

¿Qué son? Desde cuándo se implementan y en dónde? ¿Por qué surgen? ¿Cuáles son los objetivos que persiguen? ¿Qué principios orientan sus propuestas educativas? ¿Cómo se organizan?

¿A quiénes están dirigidas las propuestas de las Brigadas? ¿Qué efectos ha tenido el trabajo sobre los territorios del MoCaSE?

¿Cómo se vinculan con las demás propuestas educativas del movimiento como ser la EA y la UNICAM?

¿Cuáles son las necesidades y las condiciones que identifican hay que tener presente para una educación del campesinado?

¿Cuáles son las principales diferencias entre las propuestas construidas por el MoCaSE y las propuestas de educación escolar?

#### **3. Sobre el vínculo del MoCaSE y la escuela pública.**

¿Cómo dialogan con las escuelas públicas- El MoCaSE y uds? ¿Qué tipo de vínculo tienen? ¿Participan en algún espacio institucionalizado? ¿Participan en la gestión educativa?

¿Cuáles son o han sido las principales demandas que uds identifican ha tenido el MoCaSE frente al sistema público? Acciones?

¿Cuáles demandas han sido escuchadas? Incorporadas?

¿Cuál es el nivel de escolarización de las personas que integran el Movimiento?

#### **4. Sobre qué escuela tienen y qué escuela quieren**

Entendiendo que el Movimiento se posiciona de manera crítica frente a la educación clásica pero no se presenta como un movimiento “anti-escuela”, ¿cuál es el valor que tiene la escuela para el campesinado? ¿Qué cosas podrían destacarse del sistema escolar?

¿Qué cambios han visto desde la consolidación del MoCaSE hasta la fecha en el sistema escolar? ¿Creen que el Movimiento ha afectado en algo el orden de lo escolar?

¿Cuáles son los elementos de la forma escolar que ustedes identifican pueden generar riesgo en la escolarización? (organización del tiempo, los métodos, la organización por grado de acuerdo a edades..) o ¿Cuáles son las dimensiones que deberían revisarse del sistema público?

¿Cuáles son las condiciones o problemas que uds identifican en el sistema escolar que hace que lxs estudiantes queden por fuera del mismo?

¿Cómo sería para ustedes una escuela pública popular?

*Pauta de entrevista a Escuela de Agroecología y UNICAM*

#### **1. Presentación**

Breve presentación de cada una de las entrevistadas.

quiénes son. qué formación tienen. Desde cuándo integran el MoCaSE. Cuál es el rol que cumplen en el Movimiento. Ha desempeñado otros papeles anteriormente.

#### **2. Sobre la Escuela - orígenes y fundamentos.**

Cuándo surge la escuela y para qué

¿A quiénes está dirigida? cuántos participan. tienen un registro histórico de participación.

¿Qué necesitan para ingresar?cuáles son los requisitos.

salen con un título? cuál es la posibilidad de continuar los estudios.

están todos escolarizados? ¿mantienen vínculo con las escuelas primarias o secundarias donde asisten?

#### **3. Sobre la organización y formas de trabajo**

¿Cómo se organiza el trabajo? Cuáles son los principios que rigen la propuesta educativa.

Formas y metodologías para el trabajo: trabajo de campo, trabajo de aula..

¿Con qué materiales cuentan?

¿Cómo funciona la EA? cómo es la modalidad de cursada.

Cuáles son los principales contenidos que se trabajan allí.

¿Cuáles son las metodologías que se emplean? ¿Cómo es el uso de los tiempos y los espacios?

¿Cómo es el vínculo entre docentes y participantes? ¿Quiénes son los docentes? ¿Cómo organizan su trabajo? (tienen tiempo de reuniones, coordinaciones, planificación?)

¿Cómo es el vínculo con la comunidad? y con la familia de quienes asisten?

¿Qué espacios de apoyo tiene la Escuela? cómo coordinan con ellos.

#### **4. Relación con el Estado y la escuela pública**

¿Qué los diferencia en relación a las propuestas tradicionales de educación?

¿Cómo es el vínculo con el Estado? ¿Tienen reconocimiento y acreditación? cómo se logra? ¿Cuál fue el procedimiento para alcanzarlo? ¿A qué tipo de debate convocó esto dentro del movimiento?

¿Cómo es el vínculo con otros centros educativos, por ejemplo con primaria, con escuela secundaria, con la universidad?

¿Cómo dialogan con las escuelas públicas? ¿qué tipo de vínculo tienen? ¿Participan en algún espacio institucionalizado? ¿Participan en la gestión educativa? ¿Cuáles son o han sido sus principales demandas frente al sistema público? Acciones? ¿Cuáles demandas han sido escuchadas? Incorporadas?

#### **5. Sobre qué escuela tienen y qué escuela quieren**

¿Cuáles son las condiciones o problemas que ustedes identifican en el sistema escolar que hace que lxs estudiantes queden por fuera del mismo? ¿Cuáles son las barreras que impiden que lxs campesinos accedan y permanezcan en las escuelas?

¿Qué estrategias, modos, formas ha desarrollado el MoCaSE en sus propuestas educativas que se vuelven “contenedoras”?

¿Cuáles son las necesidades y las condiciones que identifican hay que tener presente para una educación del campesinado?

¿Qué cosas podrían destacarse del sistema escolar?

¿Visualizan cambios desde la consolidación del MoCaSE hasta la fecha en lo que respecta a la forma de hacer escuela pública? ¿Creen que el movimiento ha afectado en algo el orden de lo escolar?

¿Cómo sería para ustedes una escuela pública popular?

*Pauta de entrevista a la Secretaría de Formación*

### **1. Presentación**

Breve presentación de cada una de las entrevistadas.

quiénes son. qué formación tienen. Desde cuándo integran el MoCaSE.Cuál es el rol que cumplen en el Movimiento. Ha desempeñado otros papeles anteriormente.

### **2. Sobre el MoCaSE.**

Brevemente, podría describir al movimiento? : cuándo surge, con qué intención, a quiénes representa. cantidad de integrantes. cómo se organizan las comunidades. Cuáles son sus principales banderas de lucha. Cómo se organiza el trabajo. ¿Por qué formás parte de él?

### **3. Sobre el sentido de la educación en el MoCaSE**

¿Por qué y para qué se desarrolla una secretaría de educación?

Un poco de su historia: ¿cuándo comienza a funcionar? ¿Cuáles son sus principales intereses? ¿qué luchas históricas han tenido? ¿a qué están orientadas actualmente?

¿Mantienen vínculos desde lo educativo con otros movimientos sociales? ¿a fin de qué? ¿qué se aportan mutuamente?

### **4. Sobre las experiencias educativas construidas desde el MoCaSE**

¿Cuáles son las experiencias de formación que ha construido el Movimiento?

¿A quiénes están dirigidos? ¿Cuáles son los motivos que llevan a la construcción de estas propuestas? o ¿Por qué ha surgido la necesidad de la construcción de estas alternativas pedagógicas?

¿Qué principios orientan sus propuestas?

¿Cuáles son las necesidades y las condiciones que identifican hay que tener presente para una educación del campesinado?

### **5. Sobre el vínculo del MoCaSE y la escuela pública.**

¿Cómo dialogan con las escuelas públicas? ¿qué tipo de vínculo tienen? ¿Participan en algún espacio institucionalizado? ¿Participan en la gestión educativa?

¿Cuáles son o han sido sus principales demandas frente al sistema público? Acciones?

¿Cuáles demandas han sido escuchadas? Incorporadas?

¿Todos los miembros del MoCaSE están escolarizados?

## **6. Sobre qué escuela tienen y qué escuela quieren**

Entendiendo que el movimiento se posiciona de manera crítica frente a la educación clásica pero no se presenta como un movimiento “anti-escuela”, ¿cuál es el valor que tiene la escuela para el campesinado? ¿Qué cosas podrían destacarse del sistema escolar?

¿Visualizan cambios desde la consolidación del MoCaSE hasta la fecha en lo que respecto a la forma de hacer escuela pública? ¿Creen que el movimiento ha afectado en algo el orden de lo escolar?

¿Cuáles son los elementos de la forma escolar que ustedes identifican pueden generar riesgo en la escolarización del campesinado? (organización del tiempo, los métodos, la organización por grado de acuerdo a edades..)

¿Cuáles son las condiciones o problemas que ustedes identifican en el sistema escolar que hace que lxs estudiantes queden por fuera del mismo?

¿Qué estrategias, modos, formas ha desarrollado el MoCaSE en sus propuestas educativas que se vuelven “contenedoras” para lxs estudiantes?

¿Qué los diferencia en relación a las propuestas tradicionales de educación?

¿Cómo sería para ustedes una escuela popular? (que es parte de los reclamos que se encuentran en sus declaraciones)

### *Pauta de entrevista a educadores de la Comunidad de Iskay Pozo*

#### **1. Presentación**

Breve presentación de cada una de las entrevistadas.

quiénes son. qué formación tienen. Desde cuándo integran el MoCaSE.Cuál es el rol que cumplen en el Movimiento. Ha desempeñado otros papeles anteriormente.

#### **2. Sobre el MoCaSE.**

Brevemente, podría describir al movimiento? : cuándo surge, con qué intención, a quiénes representa. Cuáles son sus principales banderas de lucha.

Cómo se organiza el trabajo. ¿Por qué formás parte de él?

### **3. Sobre el Iskay Pozo**

Características de la comunidad: cuántos habitantes tiene, cuándo se fundó y desde cuándo forma parte del MoCaSE

¿Qué luchas históricas han tenido? cómo se vinculan con otras centrales

cuál es la principal actividad laboral y económica,

Cuánta población escolarizada (infantil y adolescente) hay, cuántos centros educativos tiene la comunidad.

¿Todos los niños/as de la comunidad están escolarizados?

### **4. Sobre el vínculo con la escuela pública.**

¿Cómo es el vínculo del Movimiento con la escuela pública, particularmente en este territorio? ¿Qué tipo de vínculo mantienen? ¿Participan en algún espacio institucionalizado? ¿Participan en la gestión educativa?

Cuáles son los principios educativos que orientan al MoCaSE? ¿Qué puntos de encuentro y de diferencia hay con los de la educación estatal?

¿Cuáles son o han sido sus principales demandas frente al sistema público? Acciones?

¿Qué demandas han sido escuchadas? Incorporadas?

¿Cuáles son las necesidades y las condiciones que identifican hay que tener presente para una educación del campesinado?

Entendiendo que el movimiento se posiciona de manera crítica frente a la educación clásica pero no se presenta como un movimiento “anti-escuela”, ¿cuál es el valor que tiene la escuela para el campesinado? ¿Qué cosas podrían destacarse del sistema escolar?

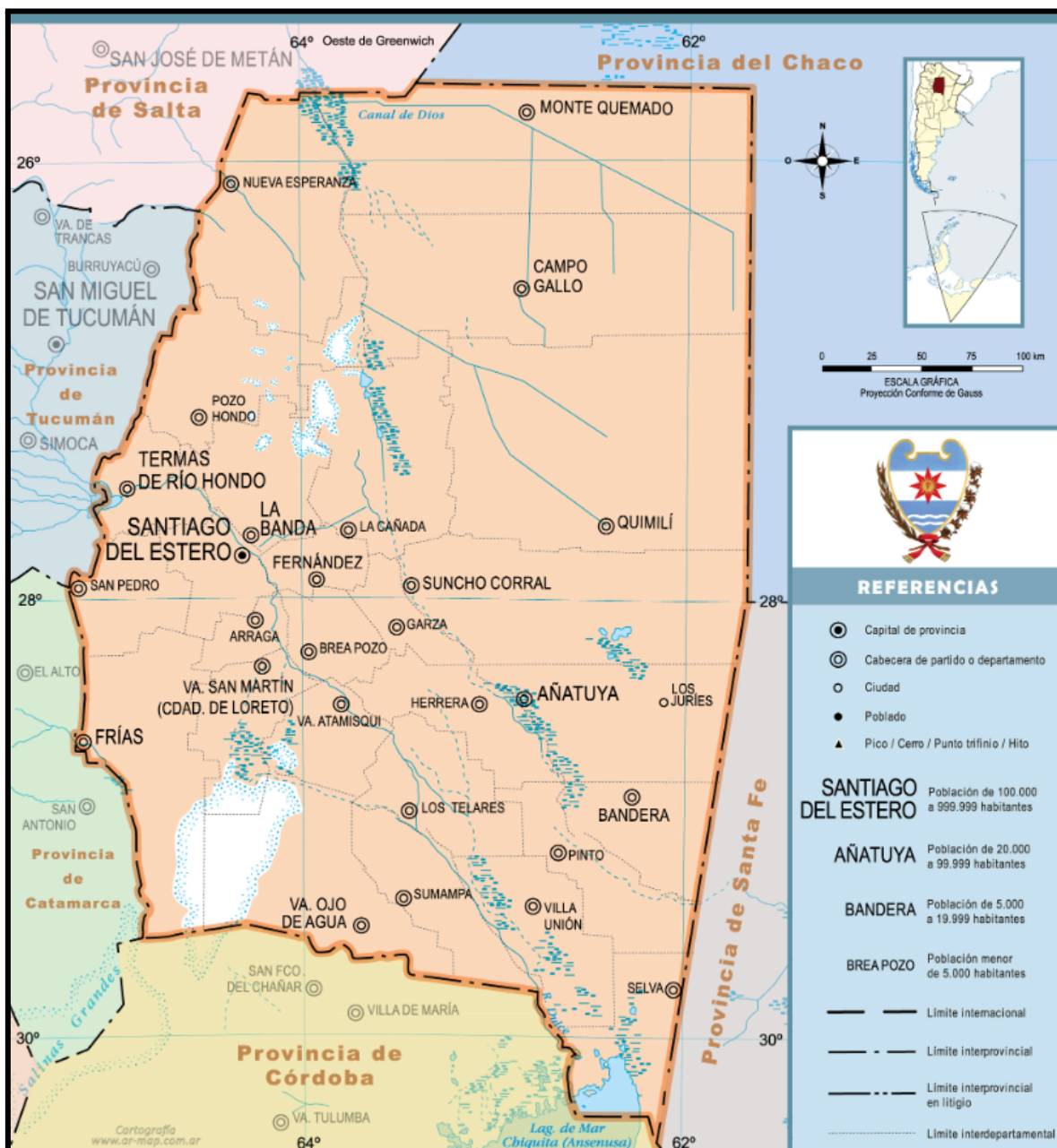
¿Cuáles son los elementos de la forma escolar que ustedes identifican pueden generar riesgo en la escolarización de campesinado?

¿Qué los diferencia en relación a las propuestas tradicionales de educación?

¿Cómo sería para ustedes una escuela popular? ¿Cuál es el vínculo entre las experiencias de formación del MoCaSE y la escuela pública?

¿Visualizan cambios desde la consolidación del MoCaSE hasta la fecha en lo que respecta a la forma de hacer escuela pública? ¿Creen que el movimiento ha afectado en algo el orden de lo escolar?

ANEXO 5. Mapa político de la Provincia de Santiago del Estero. Fuente: Macedo,2020.



## ANEXO 6. Ampliación de contenido (c)

El MoCaSE nace reuniendo experiencia diversas que a partir del retorno de la democracia se agruparon para la búsqueda por la mejora en las condiciones de vida en el campo y la producción. Estos agrupamientos fueron impulsados por ONGs o programas sociales estatales vinculados a la extensión rural. También por la iglesia católica, especialmente por fracciones identificadas con la Teología de la Liberación, y por los propios campesinos que buscaban articular procesos de autoorganización que estaban desarrollando y veían amenazados frente a las experiencias de desalojo. Se encuentra gran desarrollo de los primeros momentos de constitución del Movimiento, especialmente en las zonas de Quimilí y Juríes, en los textos de Michi, Di Matteo y Vila (2012). Lo que de allí se destaca principalmente es la puesta en juego del ejercicio de la autoorganización, del diálogo, del conocimiento mutuo, de la búsqueda de intereses comunes. Este momento significó la oportunidad para la reunión, el abordaje de problemas concretos y el ensayo de organización.

En 1989 comienzan las primeras reuniones zonales buscando compartir experiencias y fuerza provincial, estas desembocan en la fundación en 1990 del MoCaSE. A partir del acta fundacional Michi (2010) analiza las principales características de la forma organizacional en esta primer etapa, destacando: la identidad campesina y sus problemáticas compartidas; la necesidad de tomar acción frente a estos problemas tanto hacia afuera con actores externos (el Estado, y el provincial particularmente) como hacia adentro del propio colectivo, principalmente en lo vinculado a la capacitación; no reniega de la acción política pero sí busca diferenciarse de la forma tradicional de hacer política, es decir de la forma partidaria; muestra un carácter de organización representacional distribuida en “Comisiones de base” en el nivel local que confluyen en “Comisiones centrales” a nivel zonal. Coexistiendo con otras agrupaciones como ser las cooperativas y las Uniones Campesinas; Dirigida por una Comisión Directiva conformada por presidente, vicepresidente, secretario, prosecretario, tesorero, protesorero y vocales.

Los desalojos de tierras fueron un motor sustancial para la conformación, siendo el año 1998 clave en este sentido: tuvo lugar la resistencia frente al desalojo en el lote “La Simona”, al sudeste de la provincia, conocida como la “acción de resistencia a las topadoras”<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> A partir de ese hecho, que se continúa en otros relativamente inmediatos, se construye una modalidad de acción que caracteriza la estrategia de resistencia en el MoCaSE. A ambos lados de un camino, que separa a los vecinos del lote 40 y de La Simona, se generan dos experiencias bien diferentes que pueden simbolizar futuros destinos. Una experiencia trata de situarse en los marcos institucionales,

En 1999 se realiza el primer congreso del Movimiento el que se llamó “Campesinos y campesinas unidos en la lucha por la tierra y la justicia” reuniendo a más de 500 familias. En ese congreso quedan enfatizadas dos lecturas distintas respecto al papel que se espera del Estado, la confianza en la legalidad y en la forma de resistencia, la noción de autoorganización y la participación colectiva.

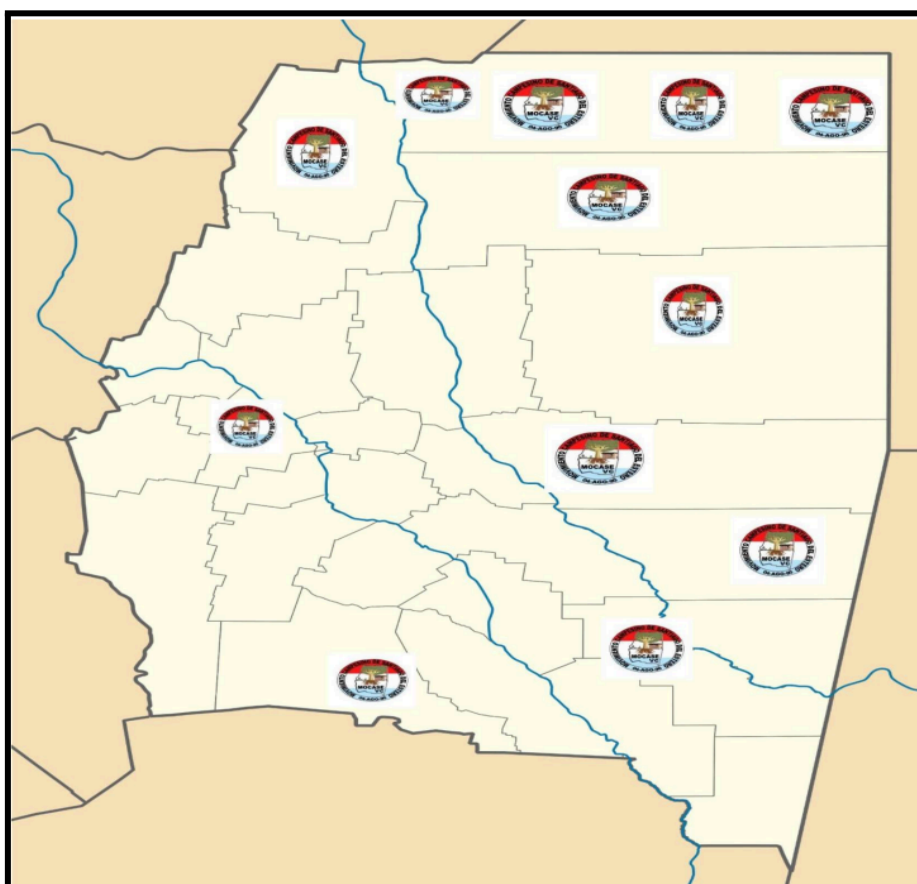
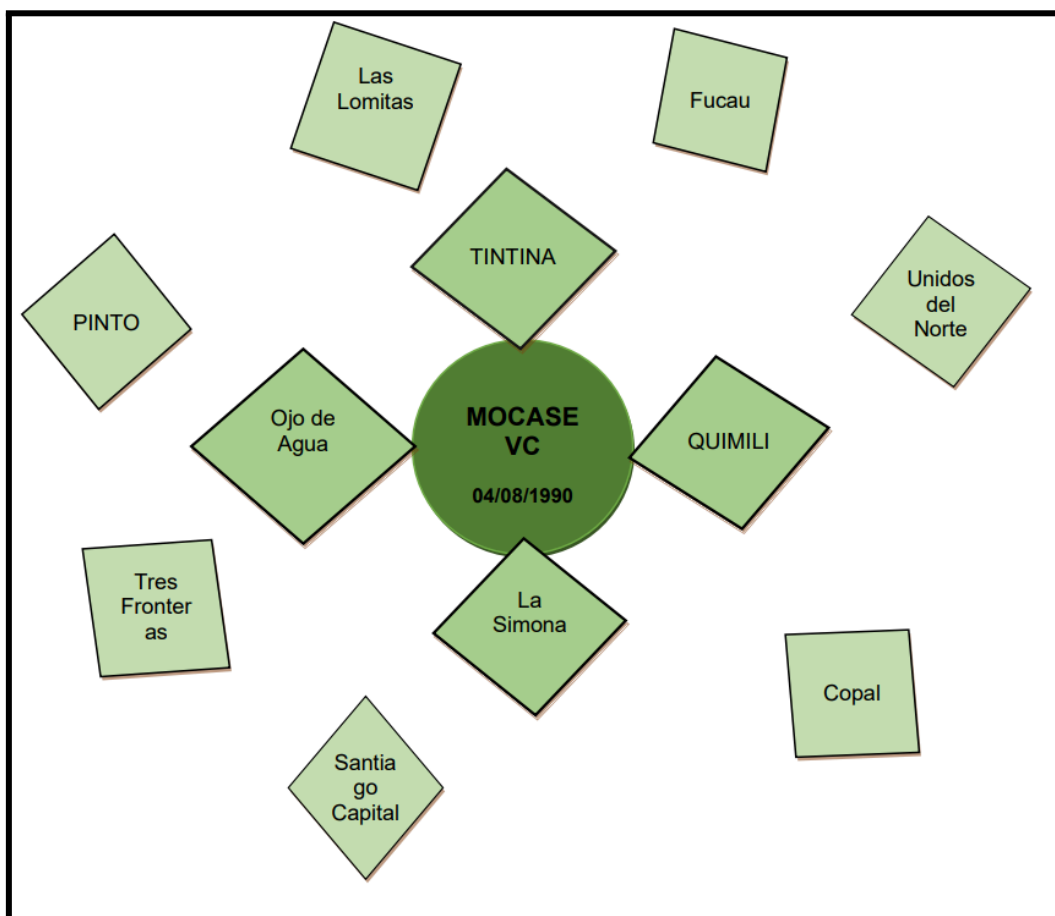
En noviembre de 2001, las diferencias en los enfoques llevan a convocar dos reuniones paralelas; a partir de esa instancia quedan definidos “dos MoCaSEs”. Uno de ellos, es el que se estudiará en este trabajo; es el MoCaSE Vía Campesina (MoCaSE) como se planteó anteriormente, es decir, el que decide un funcionamiento por secretarías, sin presidencialismo ni comisión directiva; con rotación zonal de los secretariados, que se define como “horizontal y participativo”; con un tipo de participación no representativa sino directa donde la toma de decisiones se da por consenso sostenida en debates integrado tantos por miembros de las bases como por técnicos en un plano de igualdad.

A su vez el MoCaSE comienza a forjar lazos con otras organizaciones sociales campesinas y urbanas, siendo fuerte impulsor hacia el 2004 para la creación del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Es desde esta organización de alcance nacional que se vincula con otras experiencias campesinas del sector internacional como ser la Vía Campesina, de la que la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) es la confederación latinoamericana, asumiendo otro de los rasgos propios de los MS latinoamericanos: el “internacionalismo” (Seoane, 2006) y la creación de redes “glocales” (Echart, 2008, como se cita en Bringel y Falero, 2008).

---

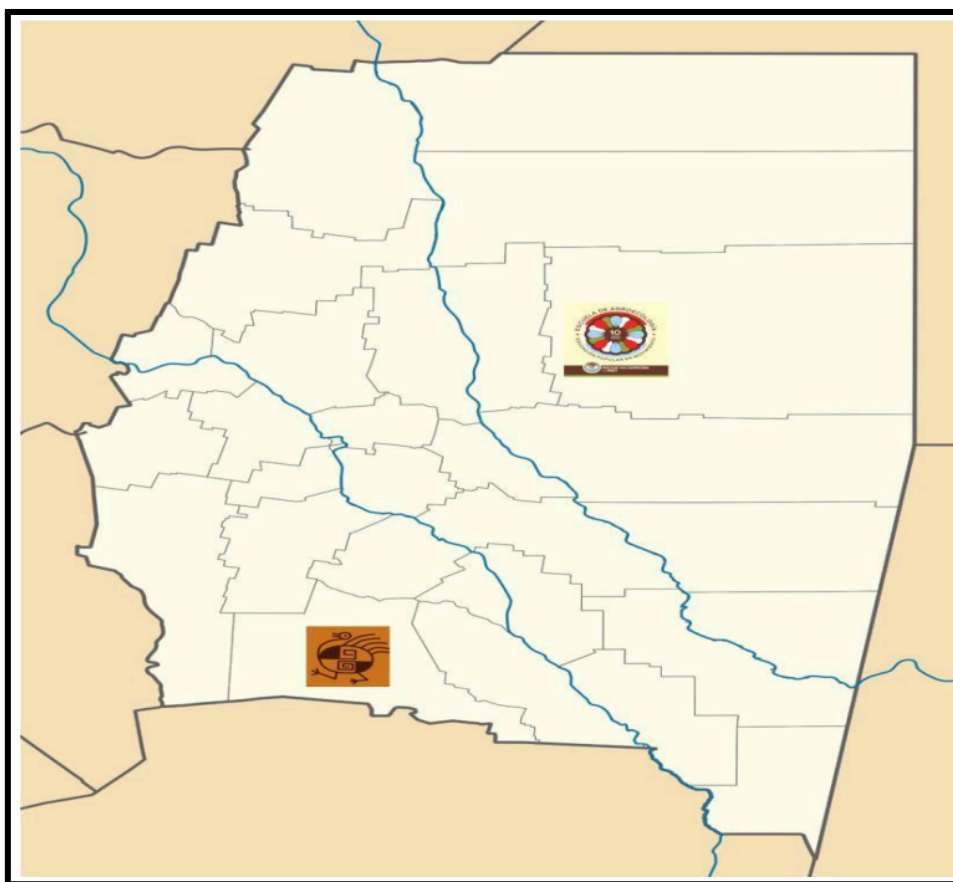
interactuar con ellos y lograr recuperar derechos perdidos. La otra, en los términos que utiliza Luis Tapia (2008), desborda el mundo institucional y si bien pone en juego un discurso de derechos, especialmente el “derecho a la tierra”, sobrepasa las reglas de juego institucionales y constituye un movimiento social. Una vez que lo hace abre la puerta a energías contenidas que la institucionalidad encorseta.

Anexo 7. Comunidades - Centrales del MoCaSE



*Distribución de las centrales del MoCaSE en la provincia.*

Fuente: Macedo, 2020.

**Anexo 8.** Ubicación de la EA (originariamente) y la UNICAM

*Distribución geográfica de la Escuela de Agroecología - Quimilí (noreste) y Universidad Campesina - Ojo de Agua (zona sur)*

Fuente:  
Macedo,  
2020.