



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 17, N° 1 (2023)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Otros modos de hacer Escuela son posibles

Outros modos de fazer Escola são possíveis

Other ways of schooling are possible

Catalina Valerio Ventura

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.17.1.8>

Recibido: 4 de julio de 2022

Aceptado: 17 de noviembre de 2022

Resumen

Sabemos que América Latina (AL) es diversa, pero también es una. Posee ciertos rasgos que permiten pensarla como una «unidad diversa». Algo que como región nos identifica es la fuerza del campo popular, sus luchas, reivindicaciones y conquistas en lo que refiere a poderes coloniales y capitalistas. AL ha mantenido un posicionamiento que, lejos de ubicarse en un lugar pasivo y de sometimiento ante lógicas que se imponen como la «única opción», ha demostrado potencia y capacidad para abrir nuevos territorios de experimentaciones, sumergidos, «en los bordes», pero resistiendo y re-existiendo. Las consecuencias políticas, económicas, sociales y culturales de la implementación de modelos neoliberales han tenido como resultado el crecimiento de diversas expresiones de acciones colectivas de resistencia y alter

nativas a estos. Ubicándose desde la confrontación y al mismo tiempo creando proyectos que tensionan y disputan los poderes centrales. Nos interesa aquí detenernos particularmente en la dimensión educativa que estos colectivos protagonizan, con narrativas basadas en las demandas de los sectores históricamente postergados y excluidos, las cuales plantean debates en torno al sentido de lo público, lo estatal, lo privado y lo popular. Estos colectivos se han constituido en actores de la arena pública, nacional, regional e internacional, que no solo han generado «alternativas pedagógicas» Puiggrós (1990), sino que han contribuido para la revisión de las condiciones pedagógicas que los sistemas escolares oficiales ofrecen. La hipótesis que guía el artículo es que estos colectivos, además de construir y sostener propuestas alternativas a lo escolar, tienen la capacidad de producir grietas, movimientos, alteraciones en los sistemas educativos, de forma particular en sus formatos, orientados por la búsqueda y avance hacia Escuelas plurales con sentido inclusivo y democrático. Para analizar esto se levantará la voz de un actor regional particular: la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC).

Palabras claves: Alteraciones - Campo popular - Formato escolar- Sistemas escolares latinoamericanos.

Resumo

Sabemos que América Latina (AL) é diversa, mas também uma. Tem certos aspectos que permitem pensar-la como uma «unidade diversa». Algo que como região nos identifica como a força do campo popular, suas lutas, reivindicações e conquistas em relação a poderes coloniais e capitalistas. AL há mantido um posicionamento que longe de ficar em um lugar passivo e de submissão ante lógicas que se impõem como a «única opção», a demonstrado potência e capacidade para abrir novos territórios de experimentações submersos «nos bordes» porém resistindo e re-existindo. As consequências políticas, econômicas, sociais e culturais da implantação de modelos neoliberais teve como resultado o crescimento de diversas ex-

pressões de ações coletivas de resistência e alternativas a estes. Colocando-se desde a confrontação e ao mesmo tempo criando projetos que estressam e disputam os poderes centrais. Interessa aqui deter-nos particularmente na dimensão educativa que estes coletivos protagonizam, com narrativas baseadas nas demandas dos setores historicamente postergados e excluídos, as quais expõem debates em torno ao sentido do público, estatal, privado e popular. Estes coletivos se constituíram em atores da área pública, nacional, regional e internacional, que não somente tem gerado «alternativas pedagógicas» (*Puiggrós, 1990*) como tem contribuído para a revisão das condições pedagógicas que os sistemas escolares oficiais oferecem. Justamente a hipótese que guia o artigo é que estes coletivos além de construir e manter propostas alternativas ao escolar, apresentam a capacidade de produzir rachaduras, movimentos, alterações nos sistemas educativos, particularmente nos seus formatos, orientados pela busca e avanço para Escolas plurais com sentido inclusivo e democrático. Para analisar isto, se levantará a voz de um ator regional particular: a Coordenadoria Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC).

Palavras chaves: Alterações - Campo popular - Formato escolar- Sistemas escolares latino-americanos.

Abstract

It is well known that Latin America (LA) is diverse, but it is also one. It has certain characteristics that allow us to think of it as a «diverse unit». Something that identifies us as a region is the force of the popular field, their struggles, claims, and conquests regarding the colonial and capitalist powers. LA has maintained a position that far from being in a passive and submissive place against the "only option" imposed logics, has shown the power and the capacity to open new fields of experimentation, immerse, "on the edges" but resisting and re-existing. The political, economic, social and cultural consequences relative to the implementation of neoliberal models have resulted in the growth of diverse expressions of collective actions of resistance and their alternatives. Standing from confrontation and at the same time creating projects that stress and dispute the central powers. We are particularly interested in dwelling on the educational dimension lead by these groups, as narratives based on the demands of

historically neglected and postponed sectors, which raise debates around the meaning of the public, the state, the private and the popular. These groups have become actors in the public, national, regional, and international area, and they have not only generated "educational alternatives" (*Puiggrós, 1990*) they have also contributed to the revision of the pedagogical conditions that official school systems offer. It is precisely the hypothesis that guides this article: these groups, in addition to building and sustaining alternative proposals to schooling, have the capacity to produce cracks, movements, alterations in the educational systems, particularly in their formats, oriented by search and advance towards plural schools with an inclusive and democratic sense. To analyze this, the voice of a particular regional actor will be risen: Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC).

Keywords: Alterations - Latin-American school systems - Popular field - school format.

Formato escolar moderno.

Este primer apartado presentará la noción de *formato* de los sistemas escolares oficiales¹ entendiéndolo como una construcción propia de la modernidad, con ciertos rasgos permanentes que se han perpetuado y afianzado, pero que reconoce que como toda construcción socio-histórica política es susceptible de ser alterada.

Si se considera a Pineau (1998) podemos ver que, a lo largo del tiempo, distintos sentidos y funciones se le han asignado a la Escuela, incluso contradictorios: ha sido un medio para la homogeneización, pero también un lugar privilegiado de construcción de lazo e integración social.² Estos distintos sentidos responden al carácter político que ella supone de forma emi-

¹. Es conveniente aclarar que no existe un único modelo de sistema educativo regional, sino que ha habido una homogeneización de las Escuelas dentro de los territorios nacionales (produciendo sistemas nacionales), pero a su vez hay diferencias entre los sistemas. La simplificación de nombrarlos como «sistemas educativos» remite a observar que hay rasgos o características que les son comunes. Tal como mencionan Tröhler, D. y Lenz, Th. (2015): «Los diferentes sistemas educativos del globo, aunque puedan presentar variaciones entre ellos, mantendrán toda una serie de similitudes en la estructura formal de sus organizaciones y en sus actividades internas (aunque en este nivel no habría un grado tan elevado de estandarización), fruto de la adaptación de lo nacional y local a lo internacional».

². «Esta tensión entre homogeneización subordinada a los intereses de los sectores dominantes e integración en un marco sociocultural común es inherente a la escuela moderna. Señalar su desarrollo como tecnología de gobierno en el marco de procesos de gubernamentalización de los Estados modernos no debe impedir apreciar los gérmenes de construcción democrática que han existido históricamente en su interior. La escuela, al igual que el Estado, se constituye en campo de disputa y como todo ámbito de lo social, dista de ser una unidad integrada y en absoluto coherente» Martinis y Stevenazzi, 2008, p. 35.

nente. El autor dirá:

“La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos.” (Pineau, 1998, p. 29)

Los sentidos de la Escuela suelen explicarse como producto de causas externas, del contexto, sin embargo, la historia demuestra que mientras los contextos sociopolíticos fueron cambiando el «texto escolar» se mantuvo y se afianzó como forma primordial de socialización. Desde una perspectiva pedagógica podría reconocerse que la eficacia reside en su interior, en la persistencia de una forma o «gramática escolar» (Vincent, Lahire y Min, 2001; Tyack y Cuban, 2001), que al ensamblar un conjunto de elementos, incluso contrapuestos, han ordenado el campo pedagógico constituyéndose una «gran máquina» constructora de subjetividad moderna.

Como primer punto para la caracterización de esta maquinaria es necesario recordar que, si bien la sensibilidad moderna fue impuso en forma progresiva la razón por sobre la fe, dando inicio a un proceso creciente de secularización con sus consecuentes transformaciones políticas, la Escuela mantuvo y reprodujo la matriz eclesiástica imperante en la Edad Media transformándose en el «nuevo santo» de la modernidad. Dios ya no es la figura central de la vida social y política, sino que ahora lo son los Estados. Ya no es el sacerdote quien monopoliza la palabra y la autoridad sobre la moral, sino el maestro laico. La secularización no logró desactivar la lógica de lo sagrado, sino que transformó sus términos. Según Pineau (1998), la organización escolar da cuenta de ello al tomar la forma de «espacio educativo total», igual que el monasterio, logrando así su propia «regulación artificial» con usos específicos del espacio y del tiempo; así establece una jerarquización de las relaciones e impone un orden regulado, tanto desde dentro como desde fuera, a través de decretos y reglamentaciones para afianzar la noción de pertenencia a un sistema mayor. A su vez, se encargó de desarrollar «formas de saber y formas de aprender» y promovió métodos propios: simultaneidad de la enseñanza, uniformización del currículum, creó «sistemas de acreditación, sanción y evaluación», dispositivos específicos para el disciplinamiento, por ejemplo, la obligatoriedad como mecanismo

de control social poblacional.

Es importante destacar la centralidad del componente «pastoral» (Hunter, 1998; Stevenazzi, 2020) en la conformación de las Escuelas estatales y laicas para reconocer que este no significó el trabajo sobre contenidos propios de la discursividad de la Iglesia cristiana, sino que implicó el trasvase de ciertas prácticas de «conducción y guía» propias de este a la Escuela moderna. Tal como analizó Michel Foucault, el proceso de gubernamentalización de los Estados modernos ha sido sostenido por la lógica del poder pastoral, modelo político que tomaron los Estados para su constitución. En este sentido, se asume como responsable de conducir a la población con miras a volverlos ciudadanos del nuevo orden sociopolítico (Foucault, 1998, p.242).

En la América Latina del S. XIX para las nacientes repúblicas que comenzaban a «liberarse» de los poderes coloniales, resultó necesario que estas se consolidaran a partir de la construcción de sujetos civilizados, en contraposición a la «barbarie» propia de los indígenas o pueblos pobres (Barrán, 1994). La «misión» de la Escuela sería ofrecer un espacio para ello. La creciente industrialización y la cada vez más compleja división social del trabajo requirió de un mecanismo que le fuese útil al momento de la formación de trabajadores. La escuela se transforma en el dispositivo acorde para tales fines, sostenida por otros dos constructos culturales instalados a partir del siglo XVIII por la burguesía: la familia y la infancia. La escuela sería el espacio de formación de la nueva clase social y la encargada del cuidado de la infancia. Así fue que se consolidó como dispositivo de poder y como tecnología de gobierno asociada a las crecientes prácticas estatales. A través de ella se cimentaron 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. La educación quedó, de manera progresiva, sujeta a la forma escolar definida por el Estado, estableciéndose una homologación entre educación y escuela. Esto llevó a la subordinación de prácticas educativas previas como lo son la catequesis y la alfabetización familiar.

Se instaló de forma gradual una arquitectura material y simbólica «con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar» (Frigerio, 2007, p. 331). Una particular manera de organizar tiempos, espacios y sujetos en torno a ciertos núcleos, o «ras-

gos determinantes duros» (Terigi, 2006, p. 194) entre los que destacan: su estructura graduada -ubicación en grados de escolarización de acuerdo a la edad cronológica-, el carácter colectivo 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, la cual transmite a un alumno quien es entendido como sujeto latente.

A través de mecanismos prácticos y concretos fue «haciéndose escuela» en forma desapercibida, habitual, cotidiana, rutinizada, naturalizada. En este sentido Vincent, Lahire y Min (2001) dirán que la relación pedagógica que se configura en la forma escolar constituye

“una sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales. En un espacio cerrado y totalmente ordenado para que cada uno realice sus tareas, en un tiempo tan cuidadosamente reglado que no puede dejar ningún espacio librado a un movimiento imprevisto, cada uno somete su actividad a los «principios» o reglas que rigen” (p. 4).

Que sus efectos pasen inadvertidos hace al éxito del formato, y resulta consecuente con una de las características fundantes de la modernidad: concebir al orden social como algo externo, natural 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 este se ve limitada. Sin embargo, entender la forma escolar como una producción socio histórica cultural, proveniente de procesos de luchas, tensiones y disputas que han ido enunciando sus sentidos, conocer sus componentes, su mecánica y sus efectos permitirá poder deconstruirla, resignificarla, alterarla, movilizarla. Para ello la reflexión y la experimentación se vuelven elementos fundamentales.

Sin embargo, es necesario reconocer que, si bien desde hace más de un siglo se han ido detectando ciertos elementos invariables del formato, también hay diferentes expresiones de Escuelas. No se trata de opacar e invisibilizar la diversidad existente ni la invención constante que se da en el «cotidiano escolar» Stevenazzi (2020); sino que el análisis de esas «otras Escuelas» permite desnaturalizar los principios de organización duros de la forma escolar clásica. Por tanto, tal como lo plantea Myriam Southwell (2019)

“probablemente haya que complejizar la hipótesis de la perdurabilidad de la rigidez del formato escolar —que nos ha sido muy productiva hasta ha-

ce 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)

Así como también es importante visualizar las experimentaciones que se llevan adelante por fuera de la Escuela, pero que robustecen el proceso de escolarización ya sean como complemento y fortalecimiento de estas³ o como alternativas.⁴

En este artículo nos interesa detenernos de forma particular en las afectaciones que las experimentaciones pedagógicas promovidas desde la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo pueden provocar en los formatos escolares oficiales. ¿Qué serie de alteraciones y movimientos que van más allá de formulaciones y prescripciones programáticas, mostrando nuevas perspectivas para pensar cambios en educación, aporta la CLOC con miras a la construcción de Escuelas democráticas y con sentido inclusivo? La idea de alteración no está asociada a la búsqueda de algo novedoso y en absoluto distinto, sino a la capacidad de movilizar y afectar lo que ha sido y es en la actualidad.

Sistemas escolares inclusivos

Una de las principales conquistas de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* ha sido el reconocimiento de la educación como un derecho universal, gratuito y obligatorio.

Desde ese entonces y hasta la fecha América Latina ha atravesado complejos procesos para

³. A fines de 1960 empiezan a resonar conceptos como «educación informal» y «educación no formal». Estos términos surgen de La Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación convocada por la UNESCO. Allí surge la necesidad de visualizar, categorizar y desarrollar estrategias educativas diferentes a las de la llamada «educación formal».

⁴Vale destacar los esfuerzos de registro y sistematización que diversos grupos latinoamericanos han venido realizando. En este marco es que el programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (México-Argentina – -Brasil – -Chile-Colombia), desde mediados de los años `80 tiene como principal objetivo sistematizar y analizar las experiencias pedagógicas alternativas al modelo hegemónico generadas por diversos sectores, en la historia pasada y reciente de países de la región. Las investigadoras de este programa (figuras destacadas como las de M. Gómez Sollano; A. Puiggrós; M. Corenstein Zaslav) han diseñado formatos metodológicos específicos para la recuperación y sistematización de las experiencias pedagógicas alternativas. Aquí lo alternativo está asociado con la producción de otra cosa, «por los procesos de mudanza, como movimientos en el modelo dominante» (Puiggrós, 1990, p. 17)

Otro programa abocado a la sistematización de experiencias alternativas de educación ha sido 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. En su primera etapa Alforja jugó un importante rol en la construcción de la corriente de Educación Popular en América Latina. En la actualidad mantiene procesos de formación orientados principalmente a los movimientos sociales.

su consolidación debido a las importantes asimetrías, producto de las características de la matriz de la desigualdad social existente, CEPAL (2020). Esta se expresa como un complejo entramado en el que las desigualdades económicas se entrecruzan y se potencian con las desigualdades de género, étnico-raciales, territoriales y etarias, encadenándose a lo largo del ciclo de vida de las personas y generando consecuencias en la persistencia y la reproducción de las brechas identificadas en los principales ámbitos del desarrollo social y del ejercicio de los derechos.

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». Hay evidencia de que la escolarización ha ido progresiva y sistemáticamente universalizándose, a partir de mitad del siglo XX, en nuestro continente se ha aumentado 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. Si bien se han logrado avances significativos en términos de accesibilidad no resulta suficiente la expansión cuantitativa de los sistemas escolares, así como tampoco lo es el reconocimiento de los marcos jurídicos nacionales e internacionales, aunque ambos factores resultan imprescindibles en tanto promueven la búsqueda por una educación plena. Hoy la negación no pasa de manera exclusiva por el acceso a la escuela, sino por un sistema educativo que no garantiza las condiciones necesarias para una inclusión real y sostenida.

“Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela.” (Terigi, 2009, p. 13)

Ante esto, se vuelve necesario preguntar cuáles son los atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestros sistemas escolares que ponen en riesgo la efectivización del derecho a la educación. Un sistema educativo inclusivo es aquel que afirma que todos y todas «pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo» (Terigi,

2009, p. 15).

Esto supone que las posibilidades de aprendizaje dependen cada vez menos de las capacidades que en un supuesto portan o no los sujetos, sus familias o los contextos de donde provienen y «cada vez más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización» (Terigi, 2009, p. 15) Para ello es necesario que ciertas calidades básicas estén dadas (edilicias, plantel docente, recursos pedagógicos, selección curricular, tiempo lectivo), que se asegure una formación común, independiente de los orígenes y situaciones de cada individuo. Que dicha formación «no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población. Por el contrario, que promueva en todos los individuos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros (ibidem, p.17) y que, ante el surgimiento de obstáculos para el acceso o el aprendizaje, el sistema tome medidas para su remoción.

Concebir la educación como derecho supone cambios en las políticas y por ende en los soportes conceptuales sobre los que estas se estructuran, supone colocar como centro de ellas a las personas reales y concretas.

Al momento, el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que Terigi (2009) llama «trayectorias escolares teóricas» (TET).⁵ Estas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista, en los tiempos marcados por una periodización estándar, propia del formato escolar moderno. Gracias a esta gramática escolar, a esta organización de los espacios, los tiempos, las materialidades y los roles, la Escuela ha logrado constituirse como una gran máquina constructora de subjetividad para un importante número de personas. Si bien nuestras vidas son deudas de esa escolarización, ¿no será tiempo de poder profanarla? Larrosa (2000), en busca de una restitución y resignificación de la Escuela como espacio público, para todos y todas, constructor de democracia en tanto posibilitador de encuentro con el legado cultural y también como espacio de encuentro con los/as otros/as, distintos/as, singulares, con trayectorias escolares reales (TER) que no siempre siguen lo estipulado por el formato escolar clásico.

⁵. «Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción.» (Terigi, 2009, p. 19).

Reconocer la distancia existente entre las TET instauradas por el imaginario escolar y las TER es un movimiento necesario que permitirá reducir los riesgos de la desescolarización, así como el salir en busca de modulaciones pedagógicas que permitan producir Escuelas con otros órdenes y formas, lo cual pareciera ser necesario frente al compromiso con el derecho a la educación universal.

Movimientos de desterritorialización y procesos de reterritorialización

Tal como plantea Deleuze con Parnet en «Diálogos» la extensión del Capitalismo a todo el cuerpo social ha formado una gran máquina abstracta que sobrecodifica los flujos (monetarios, industriales, tecnológicos) más allá de las fronteras de los Estados nacionales; pero aparecen también fisuras o líneas de pendiente o de fuga que les afectan y dan paso al surgimiento de cuestiones minoritarias, «bajo formas revolucionarias actuales que cuestionan, de forma enteramente inmanente, la economía global de la máquina y los agenciamientos de Estados nacionales» (Parnet; Deluze, 1980, p.166). Plantea así un «nuevo tipo de revolución» que deviene -haciéndose posible donde máquinas mutantes, vivientes hacen la guerra y trazan planos de consistencia que atraviesan el plano de organización mundial y estatal-. ¿Podríamos pensar a la CLOC como parte de esta máquina de guerra? ¿Como un agenciamiento con poder instituyente?

Si seguimos la lógica del pensamiento de Deleuze y Guattari (2002) en la que todos los individuos y grupos estamos hechos de distintas líneas de muy diversa naturaleza, podríamos pensar a la CLOC como un agenciamiento socio político en cuyo seno confluyen una multiplicidad de dimensiones, líneas y direcciones -algunas de ellas duras y segmentarias que marcan códigos y territorialidades, que fijan aparatos de poder y medidas polarizadas- pero también ese agenciamiento está compuesto por trazos flexibles, maleables, no territorializables que marcan fisuras, grietas, cortes, disoluciones, devenires en su plano de consistencia inmanente. Líneas que no preexisten, sino que van trazándose y componiéndose enmarañadas unas con otras, con velocidades, ritmos, flujos y planos distintos.

El «rizoma», como elemento operador, permitiría «geoanalizar» el recorrido que estas líneas

trazan a modo de mapa; así podríamos estudiarlas y revisar sus caracteres específicos que explican su funcionamiento dentro del agenciamiento. Si pensamos en términos del «plano de inmanencia» de la CLOC, podríamos geoanalizar sus movimientos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización que se suscitan en él, sería muy interesante, pero excede de forma considerable la pretensión de este trabajo. Sin embargo, lo que interesa aquí es tomar el campo concreto de lo educativo dentro de la CLOC para observar cómo algunas de sus líneas pueden generar movimientos de ruptura, de dislocamiento o de desplazamiento en otro agenciamiento. Es decir, cómo el campo concreto de lo educativo en la CLOC puede generar movimientos de desterritorialización y procesos de reterritorialización en un agenciamiento del Estado como lo es el sistema escolar ¿Podríamos pensar que algunas líneas del plano de inmanencia de la CLOC pueden auspiciar de «máquina de guerra» que permita trazar otras líneas en medio de la línea segmentaria del sistema escolar público? ¿qué líneas mutantes o qué otras velocidades o flujos podría producir la Coordinadora que afecten sobre el plano de consistencia del modelo raíz de los sistemas escolares? ¿Cómo desde la micropolítica la CLOC podría llegar a afectar la macropolítica instituida en los sistemas escolares? ¿Dónde podemos identificar esas infiltraciones que activarán la producción de una molecularización de las instancias del Estado? ¿Cuáles son sus resistencias y re-existencias? ¿Cuáles son los desplazamientos que podrían producirse?

Trazos de la CLOC como agenciamiento rizomático

El artículo propone mirar a la CLOC como un actor del «campo popular» (Falero, 2008). 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). Este adjetivo/categoría busca recuperar la naturaleza

política y no solo social en tanto agentes de disputa de un proyecto político, social y económico. Instala la pertinencia de una lectura clasista donde se juegan fenómenos sociales de subordinación y opresiones, pero también de resistencia y re-existencia los cuales se tramitan por canales y ámbitos diversos y más amplios que la «política clásica».

Así se propone el acercamiento a la CLOC desde la noción de campo popular, en el sentido bourdiano, en tanto permite identificar conflictos, contradicciones, tensiones y posibles combinaciones entre actores y proyectos que los conforman, los cuales no solo son movimientos sociales, sino también organizaciones, sindicatos, partidos políticos, u otras organizaciones y colectivos, según Bringel y Domingues (2018) «con relaciones y posiciones internas que marcan alianzas y consensos mínimos, pero también relaciones de poder y disputas al interior del campo. Esto recalca la dimensión de la unidad heterogénea y los principios contingentes de unificación». En este sentido la CLOC, coordinadora continental de organizaciones y movimientos del Campo nacida en febrero de 1994, reúne a 84 organizaciones de 18 países de América Latina y el Caribe, bajo el lema «Unidos en Defensa de la Vida, la Tierra, el Trabajo y la Producción»⁶ con la premisa «unidad en la diversidad», con el objetivo de reconocer y respetar la autonomía de sus integrantes. Encontramos actores como el Movimiento Sin Tierra de Brasil (MST), un movimiento del campo «democrático popular» (Ibidem) con fuerte incidencia en el sistema político brasileño como aglutinador de las luchas por la tierra, que converge con otros actores ubicados en el campo «alteractivista» (Ibidem): organizaciones que se ubican más «hacia la izquierda» del campo anterior, que buscan incluso diferenciarse de las concepciones políticas de la izquierda más tradicional. Estos campos, reafirman el sentido del «reconocimiento en la diferencia». Así la CLOC se construye como un agenciamiento que logra plasmar el sentido del «yo somos».

Los distintos actores participantes se han articulado en base a las necesidades relacionadas con la reproducción material de la vida, en reclamo de la ampliación de los derechos ciudadanos, lo cual los ha ubicado en una constante tensión con los aparatos institucionales. Su

⁶. El impulso para las articulaciones transnacionales tiene su antecedente en la Campaña Continental por los «500 Años de Resistencia Campesina, Indígena, Negra y Popular» (1989-1992), convocada por organizaciones campesino-indígenas de la región andina y el MST. El objetivo pautaba una serie de planteos conceptuales y organizativos con miras a contrarrestar la tendencia marcada por el modelo neoliberal hacia la fragmentación y la dispersión del campo popular.

carácter reivindicativo ha llevado a la construcción de nuevas formas de ciudadanía, con nuevas estructuras organizacionales, y con estilos de acción política innovadores. Prácticas autónomas, de autogestión, de democracia participativa, descentralización, cooperativismo son algunas de sus líneas constitutivas.

Internacionalización del campo popular

En la década de los setenta y ochenta estos «nuevos personajes que entraron en escena» (Sader, 1988) desplegaron su acción fundamentalmente dentro de los márgenes nacionales, en luchas por la redemocratización y derechos básicos. Hacia los años noventa se amplían los ejes de lucha y las demandas comienzan a trascender fronteras, esto genera nuevas alianzas y horizontes compartidos, que llevan al establecimiento de coaliciones y redes.

La ola neoliberal que marcó dicho contexto tuvo profundas repercusiones, con algunas particularidades para la vida rural destacándose el avance del modelo extractivista agro/hidro/minero exportador a través de los programas de desregularización, privatización y liberalización. La intensificación de la mercantilización de los recursos naturales precarizó las condiciones de trabajo, provocó despojos y desalojos, acrecentó la violencia y persecución contra las comunidades campesinas; fueron derrumbándose los mercados locales y la migración del campo a las ciudades creció de forma paulatina; la destrucción y contaminación de los bienes naturales se hizo más evidente. Se arraigó el discurso de la «Revolución Verde» de la mano de la tecnología transgénica asociada al uso masivo de tóxicos que generan aumento de ganancia para las corporaciones transnacionales y se impuso la ideología del «fin del campesinado» para reorientar la noción hacia la de «pequeño productor» bajo la premisa de que el agronegocio sería el nuevo modelo de producción de alimentación mundial.

Los autores Bringel, B; Falero, A. (2008) explican que la resistencia en el campo llevó a la persecución y criminalización de varios dirigentes y trabajadores rurales, pero así también fomentó la redefinición de la percepción de los militantes del campo popular hacia dimensiones supranacionales de la problemática de la lucha por la tierra. Así comenzaron a cimentarse pilares organizativos de la resistencia regional donde se buscaba la coordinación de experiencias entre movimientos y organizaciones campesinas, cada una con distinto bagaje y tradición, pero todas comprometidas en la búsqueda de alternativas al modelo que se imponía, a

través de nuevos fundamentos desde la agroecología, la soberanía alimentaria y la Reforma Agraria Integral.

Así AL como región comienza a posicionarse como «un referente de resistencia espacial supranacional, en un contexto donde se barajan, según Echart, 2008; En Bringel, Falero (2008), proyectos de integración regional ‘desde abajo’ o para los pueblos» e irrumpen así los movimientos y organizaciones de la sociedad como nuevos actores internacionales a través de vínculos y redes «glocales», tal es el caso de la CLOC.

A partir de estas luchas políticas, económicas e ideológicas han construido su identidad, afirmándose no solo en contra de las desigualdades y violencias sufridas, sino en la construcción de un proyecto de mundo deseable. La educación se vuelve parte constitutiva una vez que se le reconoce su carácter político en los procesos de conformación de las relaciones de poder. Estos «horizontes orientadores de re-existencia», como los propios actores lo enuncian, auspician de plataformas de luchas a partir de las cuales se posicionan como actores con poder instituyente capaces de disputar nuevos sentidos y posiciones para cuestionar los centros de poder hegemónicos.

Educación en Movimiento

El objetivo de la CLOC de acuerdo a sus propias declaraciones ha sido avanzar hacia la construcción de un proyecto político popular con incidencia en las políticas públicas nacionales a partir de la defensa de los bienes comunes, en este sentido, ha cuestionado los formatos escolares modernos con sus reivindicaciones colectivas constituyéndose en actores con poder instituyente en la lucha de posiciones y sentidos. Así podríamos leerlos como «máquinas de guerra» Deleuze, G; Guattari, F, (2002) con «movimientos aberrantes» (Lapoujade, 2016) capaces de trastocar y dislocar algunas de las lógicas instaladas, instituidas por el sistema escolar oficial enraizado.

La educación, por su dimensión política, fue convirtiéndose en uno de los elementos centrales de la CLOC; un elemento territorializado podríamos pensar, pero en constante flujo de movimiento de desterritorialización-reterritorialización en condición permanente, ensayando

nuevos diseños, contenidos y formas, descentrándose del formato instaurado por la modernidad cuyo principal dispositivo es la escuela y la infancia como sujeto pedagógico por excelencia.

La CLOC ha desarrollado «alternativas pedagógicas» Puiggrós (1990) como ser las Escuelas gestadas y conducidas por los movimientos (por ejemplo, los Institutos y Escuelas de Agroecología, las Universidades Campesinas)⁷ así como los talleres de formación política, pero también han aportado en la generación de alteraciones al formato escolar oficial. Lejos de tomar posiciones «anti escuela» se posicionan como actores de la arena pública para la defensa de una Escuela pública con sentido inclusivo y democrático. Han insistido en revisar el modelo escolar, ver sus rasgos de agotamiento y ante esto descubrir nuevas formas de ser y hacer que desdibujen las reglas universales instituidas, los supuestos enraizados que la sostienen para activar el pensamiento y preguntarse: ¿«qué puede»⁸ la Escuela para contrarrestar las fuerzas que dificultan el derecho a la educación del campesinado? Poder ya no en términos de dominación, sino como verbo que muestra la capacidad, la posibilidad. Introducir la dimensión ética, abrir el campo de los posibles es una de las grandes apuestas de la CLOC. Así introduce la conflictividad, rompe con la idea de la constitución «natural» de la escuela e invita «a pensar lo que se fuga de la imagen aprendida, del estereotipo, del habitus (los esquemas aprendidos sobre el alumno, la escuela, la familia, el docente) para abordarlo desde los costados menos explorados» (Duschatzky, 2002) Pone en duda los mecanismos que resultan totalizadores e introduce el pensamiento para la búsqueda de movimientos, de nuevas formas de habitar las Escuelas, para que otras cosas de otro orden puedan suceder.

La CLOC toma como base a los sistemas oficiales, de hecho, varias investigaciones, Barragán Cordero (2018) han destacado el valor simbólico que la escuela tradicional tiene para los y las campesinas -una valoración dada por la falta de acceso a esta. Entonces, si se parte de la premisa que «los/as campesinos/as quieren ir a la Escuela» es necesario «reinventarla», moverla de su lógica arbórea instalada para que devenga una escuela que incluya nuevas impron-

7. Las Escuelas gestadas y conducidas por movimientos populares rurales aparecen básicamente por dos motivos: por la casi ausencia del Estado que garantice la educación de la población campesina e indígena; y por la disputa epistémica en tanto las Escuelas públicas estatales han invisibilizado la cultura indígena campesina y han repetido patrones de escolarización urbano y eurocéntrico.

8. «¿Qué puede haber aquí? La disposición ética obliga a inspeccionar los posibles de una situación, no solo a esforzarse en el camino de los ideales, sino sobre todo a comprometer el pensamiento en la búsqueda de los posibles» (Lewkowicz, I. 2002)

tas culturales y multiplicidad de modos de vida. Introducir en las líneas moleculares del modelo educativo oficial ciertos flujos, líneas de fuga, que permiten potenciar modulaciones que afectan la naturaleza molar del sistema.

Estos movimientos populares vienen elaborando una teoría educativa que parte de su propia práctica. Ven en el currículum educativo por ejemplo un espacio de disputa, en tanto los contenidos no son neutros, sino que implican un recorte selectivo de la realidad a transmitir. En ese recorte curricular se muestra la confrontación entre la racionalidad «moderna» y la reivindicación de otras racionalidades, erigidas por otras epistemes. El paradigma evolucionista-universalista, ha diferenciado a «unos» de «otros», en una carrera que pareciera ser natural por alcanzar el desarrollo/el progreso/la evolución hacia algo mayor y mejor. Un discurso guiado por el paradigma del progreso científico, un modelo arbóreo a partir del cual se establece una clasificación jerárquica de las relaciones donde unos son los que gestionan la «auténtica episteme», y otros son poseedores de «pseudosaberes», para quienes se buscarán formas de acompañar la diferencia e integrarlos en la historia universal.

Coincidimos con Sousa Santos (2008) sobre esta perspectiva universalista del hombre adulto blanco hetero europeo urbano,⁹ configurando lo que autores decoloniales han dado en llamar «colonialidad del poder» y «colonialidad del saber», es coherente con un orden mundial que ha establecido «la monocultura del conocimiento», «monocultura del tiempo», «monocultura de la naturalización de las diferencias», «monocultura de la lógica de la escala dominante». Esta lógica arbórea tiende a la uniformización cultural y sigue los moldes por ellas previstos.

Por su parte, la CLOC introduce el problema de la multiplicidad en los sistemas escolares, un pensamiento que no está signado por la lógica representacional -que obstaculiza e inhibe lo que no esté dentro de la segmentariedad molar instituida-, sino que está anclada en la filosofía de la diferencia, arraigada al paradigma rizomático de la multiplicidad. Las propuestas formativas que han implementado atienden a las «ecologías de saberes» que buscan revelar prácticas que han quedado invisibilizadas u opacadas, haciéndolas creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista y a los contenidos únicos. Se trata de un reconocimiento que logre hacer emerger las posibilidades plurales y concretas.

⁹. Tomado en el sentido que le otorga el pensamiento poscolonial en el cual no tiene que ver con ser europeo o estar en Europa, ser hombre sexuado; o étnicamente blanco, sino con una clasificación jerárquica ordenada donde estas categorías configuran y controlan los dispositivos de poder.

La ruralidad ha demostrado un desarrollo de formas instituyentes en propuestas educativas mostrándose incluso en una guía para los movimientos urbanos. En este sentido, el contexto histórico político de la ruralidad latinoamericana en los últimos 30 años toma relevancia. En este ámbito, la educación ha estado asociada de manera esencial a la necesidad de formación de mano de obra funcional al desarrollo del mercado. Una educación instrumental que posicionó a lo urbano como parámetro para su diseño y que generó procesos de uniformización cultural ligados especialmente a la tradición ruralista de dominación. Desde el análisis de las pedagogías críticas y la educación popular se han generado soportes para la reflexión y la problematización de las condiciones políticas y los escenarios en los cuales la escolaridad de los pueblos rurales tiene (o no) lugar, de esta forma se interpela la definición de políticas estatales. Así, los trabajos que abordan la educación en contextos rurales complejizan la reflexión en su cuestionamiento a la matriz de pensamiento de raigambre urbana.

La educación popular, junto a su referente *Paulo Freire* son claves para este tipo de propuestas, en especial por el reconocimiento del carácter político de la educación, el reconocimiento de sujetos históricamente invisibilizados, por sus intenciones emancipadoras, sus planteos sobre lo «inédito viable», así como por sus metodologías dialógicas y participativas, multi-grado y polietareas.

Con estos cuestionamientos la CLOC podría generar espacios de grieta, infiltraciones, espacios de activación para la producción de una molecularización de las instancias del Estado. Movimientos pequeños, en los bordes, micropolíticas que son resistencia y re-existencia, que posibilitan formas de desterritorialización y reterritorialización de las políticas educativas macro.

Las propuestas alternativas producidas por la CLOC han presentado algunas importantes líneas de tensión: la relación con el Estado en tanto garante de los derechos, así como agente de financiamiento, y también asociado a la autonomía política pedagógica para la implementación de estas propuestas, por ejemplo, el tema de la acreditación de títulos/saberes ha sido un eje clave. También muestra la tensión entre las características del dispositivo pedagógico escolar tradicional y las características de los formatos pedagógicos propuestos por los movimientos, lo cual expresa la disputa entre modelos antagónicos de políticas educativas para el campo.

Sin embargo, este artículo que no se basa en el estudio de las propuestas alternativas que la CLOC ha implementado, sino en las posibles dislocaciones que sus presupuestos pedagógicos pueden aportar al sistema escolar, deja abierto otro importante desafío: cómo potenciar lo mejor de la escuela en su sentido de liberación, aún en conocimiento del carácter contradictorio que tiene su propia constitución en tanto ha sido diseñada como tecnología de gobierno para las masas, impersonal, uniformizante, pero que ha sido legitimada incluso por quienes se han visto perjudicados por su formato y dinámicas.

Estos cuestionamientos que presenta la CLOC, lejos de ser «anti escuela» abren el desafío de asumir un posicionamiento ético frente al hecho educativo y preguntarse por otros modos posibles, por otros modos de hacer Escuela, por otros modos de vidas posibles, por otros modos de mundo posible donde entremos todos y todas.

Por fuera del campo doctrinario, se abre un campo de experimentación

Este artículo deja abiertas algunas líneas de reflexión respecto a si podrá la Escuela oficial, a partir de los movimientos provenientes de los sectores más excluidos, ampliar su territorio por desterritorialización para que devenga más habitable y múltiple. En este sentido entendemos que la dimensión educativa de la CLOC puede auspiciar como una «pieza nómada» que afecte desplazamientos y ampliaciones. ¿Qué aperturas podría proponer la CLOC? ¿Cómo amplía lo pensable para la escuela?

De modo muy sintético, y para retomar los puntos presentados previamente, se podría deducir que la CLOC propone una línea de apertura y mutación respecto a la mirada sobre quiénes son los sujetos que aprenden descentrándola del modelo instituido por la Escuela tradicional el cual, bajo la pretensión de alcance universal, ha buscado uniformizar lo heterogéneo, de modo que confunde universalidad con homogeneidad. Esto implica reconocer las brechas entre las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias reales que acontecen en el cotidiano escolar, e implica una responsabilidad para el Estado en tanto garante de los derechos de todos sus habitantes de dar protección y garantía para que todas las trayectorias plurales, tengan lugar, sean acompañadas y sostenidas.

Por otro lado, la CLOC también podría aportar una ampliación respecto a la oferta educativa

en tanto invita a repensar cuáles son los saberes legítimos, así como también aporta una ampliación en términos metodológicos y encuadres didácticos: no todo lo educativo tiene que acontecer en las aulas ni todo tiene que ser en forma «bancaria» Freire (1994). Esto a su vez, produce un desplazamiento respecto a cómo pensamos al enseñante, desplazándolo de ser un «maestro explicador» (Rancière, 2005), el único poseedor del saber, a ser alguien que construye conocimiento en los encuentros contingentes y singulares con los y las estudiantes.

La dimensión educativa de la CLOC tiene un grado de potencia experimental que abre muchas líneas para la interpelación, la fisura, la grieta. Las investigaciones en torno a la dimensión educativa de los movimientos sociales son escasas y quedan reducidas al ámbito interno de los movimientos (Barragán Cordero, 2018) y, precisamente uno de los retos que se plantean es la sistematización del quehacer pedagógico, de modo que se establezca un continuo vínculo entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica. De este modo, deja planteado otro desafío y posible línea de apertura que tiene que ver con la vinculación entre la academia y los movimientos del campo popular que permita exceder el ámbito de los grupos de investigación específicos e ingrese en la currícula de formación profesional, por ejemplo. Esta vinculación podría aportar tanto al campo popular a la hora de contar con herramientas para pensarse y rehacerse, como a la academia quien con su responsabilidad política pueda conectar y afectarse con intereses y experiencias que se encuentran en los bordes, para resistir y re existir.

Referencias

Acosta, F. (Comp) (2020). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*.

Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

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

Recuperado de: www.alainet.org/revista.phtm

Arroyo, M. (2012). *Os movimentos sociais reeducam a educação*. En: Soares de Alvarenga, M; Nascimento, R. Nobre, D. y Raposo, P. (org).

Outras questões, outros diálogos. Río de Janeiro.

Baraldo, N. (2010). *Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación?* Cuadernos de Educación, 8. Buenos Aires.

Barragán Cordero (2018). *Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales*.

Folios. Segunda época. N°. 48 Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

Barrán, JP (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: el disciplinamiento (1860-1920)*

Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Bringel, B (2011). *El estudio de los movimientos sociales en América Latina: reflexiones sobre el debate poscolonial y las nuevas geografías del activismo transnacional*. En Falero, A; Rodríguez, A; Sans, I y Sarachu, G (coords):

Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias.

Montevideo, Trilce.

Bringel, B y Domingues, J (2018) *Brasil. Cambio de era: crisis, protestas y ciclos políticos*.

Madrid: Libros de La Catarata.

Bringel, B; Falero, A (2008) *Redes transnacionais de movimentos sociais na América Latina e o desafio de uma nova construção socioterritorial*.

Caderno CRH, v.21, n°.53. Salvador.

CEPAL. (2020). *Panorama social de América Latina 2020*.

Santiago de Chile.

Deleuze, G y Guattari, F (2002) *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*.

Pré-Textos.

Duschatzky, S. (2002) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencias*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Falero, Al. (2008) *Desafíos teórico - metodológicos para el estudio de los movimientos sociales en América Latina*. En: Cairo y de Sierra (comps) *América Latina una y diversa: teorías y métodos para su análisis*. San José: Editorial Alma Mater.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1994) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, G. (2007). *Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable*. En: R. Baquero; G. Diker y G. Frigerio (Comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 323-340). Buenos Aires: Del Estante.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.

- Gentili, P. (2009) *Marchas y contramarchas. El Derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49 (2009), pp. 19-57
- Gómez Sollano, M. (2015) *Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historias y horizontes*. En: Praxis & Saber, vol. 6, núm. 12. pp. 129-148. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Lapoujade, D. (2016). *Deleuze. Los movimientos aberrantes*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Lewkowicz, I. (2002) *Una Postura ética ante la violencia*. Buenos Aires: Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos. Facultad de Psicología. UBA.
- Martinis, P y Stevenazzi, F (2008) *Maestro Comunitario: una forma de repensar lo escolar*. En Revista Propuesta Educativa FLACSO, n 29, pp. 32-40
- Michi, N. (2010) *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Palumbo, M. (2016). *Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. Historia de la Educación*. Universidad de Buenos Aires.
- Parnet, C y Deluze, G (1980) *Diálogos*. Pre-textos.
- 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 y M. Caruso (Comps.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós
- Puiggrós, A. (1990). *Sujeto, disciplina y currículum*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Lander, E. (comp) (2005) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rancière, J. (2005). *El maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Sader, E (1988) *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)*. Editorial Paz e Terra.
- Seoane, J; Taddei, E. y Algranat, C (2006) *Movimientos sociales y neoliberalismo en América Latina*. En Sader E (Comp) *Enciclopédia Contemporânea da América Latina*. Brasil, Boitempo.
- Sousa Santos, B. (2008) *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política, En Sousa Santos Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências*, São Paulo: Cortez Editora.
- Southwell, M. (2019). *Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria*. En: P. Núñez; L. Litiche-

- ver y D. Fridman (Comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Stevenazzi, F. (2020) *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. Montevideo: CSIC. UDELAR. Biblioteca Plural.
- Svampa, M. (2008) *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- _____ (2010). *Apertura en Primer Foro Nacional de Educación para el Cambio Social* (pp. 7-20). Buenos Aires: El Colectivo.
- 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). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (2008). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En: I. Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- _____ (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- _____ (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia dictada durante la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo en La Pampa, 23 de febrero.
- Tröhler, D. y Lenz, Th. (2015) *Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: Introducción*. En Tröhler, D. y Lenz, Th. (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*, pp 11-19. Barcelona: Octaedro.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*.
- Recuperado de: https://www.academia.edu/4316274/Vincent_Lahire_Min_Sobre