

EDUCACIÓN, AUTOORGANIZACIÓN Y TERRITORIO

ANA INÉS HERAS MONNER SANS / AMALIA MIANO

Resumen:

Presentamos un análisis de dos experiencias educativas autoorganizadas en Argentina que responden a necesidades concretas de oferta educativa en algunos espacios geográficos: las escuelas de alternancia rural, cogestionadas entre familias, Estado y comunidades locales, y un centro educativo autogestionado por sus trabajadores, dirigido a adolescentes, jóvenes y adultos en situación de calle. Tomamos la noción de *habitar* el espacio como un lugar de expresión de relaciones sociales, culturales y estéticas, contrastándola con la noción del espacio como objeto. El análisis muestra que estas experiencias forjan una institucionalidad escolar innovadora, aunque situándose dentro de la racionalidad administrativa vigente, a través de su articulación con vecinos ideológicos y geográficos a lo largo del tiempo. Concluimos que la noción de territorio resulta fértil para comprender este tipo de capilaridad y conformación institucional.

Abstract:

We present an analysis of two self-organized educational experiences in Argentina that respond to concrete needs regarding the supply of education in certain geographical locations: alternative rural schools, jointly managed by families, the state, and local communities; and an educational center that is self-managed by the employees and directed to homeless teenagers and adults. We use the notion of inhabiting space as an expression of social, cultural, and aesthetic relations, contrasting this notion with that of space as an object. The analysis shows that these experiences establish innovative educational institutions, in spite of their location within current administrative rationality, through articulation with ideological and geographical neighbors over time. We conclude that the notion of territory is fertile for understanding this type of capillarity and institutional conformation.

Palabras clave: autogestión, instituciones educativas, participación política, innovaciones educativas, Argentina.

Keywords: self-management, educational institutions, political participation, educational innovations, Argentina.

Ana Inés Heras Monner Sans: investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en la Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Centro de Estudios Desigualdades Sujetos e Instituciones; Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Céspedes 3085, departamento 1, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: aheras@unsam.edu.ar / herasmonnersans@gmail.com

Amalia Miano, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación; Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Rosario, Santa Fe, Argentina. CE: miano@irice-conicet.gov.ar / mariamaly@hotmail.com

Introducción

La concentración de la riqueza y la presión por la posesión de los medios para la reproducción de la vida, históricamente han sostenido las condiciones de acumulación del capitalismo. En el contexto histórico actual, el espacio como objeto se torna una noción organizadora de la realidad. Se construye así una relación naturalizada entre algunos significantes: propiedad privada, posesión, crecimiento ilimitado, progreso, expansión y desarrollo (Castoriadis, 2002). Contrastando con estas nociones, existen otras matrices de sentido y prácticas con respecto a la espacialidad, que se organizan a partir de *habitar* el espacio (Núñez, 2013) como un lugar de relaciones sociales, culturales y estéticas, según lo consigna también Zibechi (2004). Este modo de vivir y comprender la espacialidad en América Latina ha sido sostenido a través de acciones colectivas para responder a situaciones como la falta de acceso al agua para comunidades indígenas o de la agricultura familiar, la contaminación del medio ambiente a partir de la instalación de industrias o fábricas no controladas, la explotación indiscriminada de recursos naturales y la carencia de escuelas en zonas de las ciudades o áreas rurales donde habitan personas de menor poder adquisitivo (Elisalde y Ampudia, 2008). En tanto son respuestas a dinámicas situadas en contextos específicos, estas acciones no son homogéneas entre sí; lo común entre ellas es la disputa de las materialidades y sentidos de un sistema que produce una desigualdad creciente. En los últimos cuarenta años las diferencias en la distribución del ingreso han aumentado considerable y desfavorablemente (Picketty, 2014).

Tomando en cuenta este contexto, hemos analizado dos experiencias educativas autoorganizadas en Argentina que buscaron responder a la falta de escuelas para poblaciones específicas, una de ellas es el sistema de escuelas de alternancia rural fundado en 1989 en la Provincia de Buenos Aires y cogestionado entre familias, Estado y comunidades locales. La otra, un centro educativo en Ciudad de Buenos Aires (CABA) para la población de adolescentes, jóvenes y adultos que viven en *situación de calle*,¹ comenzó en 1998 y se define como *autogestionada por sus trabajadores*. Nos parece relevante la selección de estas dos experiencias porque la dinámica de acumulación y desplazamiento en Argentina sigue un movimiento que va desde las zonas rurales hacia grandes centros urbanos. De esta manera, muchos de los estudiantes que asisten al centro educativo de la CABA pertenecen a familias que provienen de sectores rurales de distintas provincias. De

allí que resulta interesante relacionar el accionar político y educativo de estos dos centros.

Este trabajo se divide en cuatro secciones. En la primera incluimos una revisión de literatura que se nutre de campos distintos y complementarios. En la segunda explicamos las fuentes de datos y las formas de analizarlas. En la tercera presentamos nuestro análisis; para ello ubicamos la localización geográfica y los cambios a lo largo del tiempo de estas experiencias para hacer visibles las formas institucionales y organizativas que se fueron dando al habitar su espacio. Al realizar dicho análisis espacial, identificamos articulaciones y disputas presentes en el entorno de estas experiencias, lo cual hace visible una práctica que es, a la vez, acción pedagógica y acción política, y que se construye sobre una noción de territorio: parte de lo muy cercano, articula con vecinos o redes, establece alianzas locales y más lejanas (tanto a nivel nacional como internacional). Finalmente, en la cuarta sección, puntualizamos los aportes originales de nuestra contribución, a la vez que describimos algunas limitaciones del estudio.

Acumulación, desplazamiento y resistencias desde los territorios

Hemos revisado literatura de los estudios críticos de la filosofía, de la historia intelectual, la ciencia política, la geografía, la antropología rural y urbana, la educación y la economía política para situar el análisis de las experiencias educativas elegidas en un panorama mundial que presenta, por un lado, una fuerte hegemonía ideológica del capitalismo y, por otro, una importante disputa a la misma.² Por ello organizamos esta sección en dos apartados. En el primero, destacamos la perversidad de la doble dinámica de la acumulación por desplazamiento y exclusión. En el segundo, retratamos las resistencias de grupos humanos que, definiendo y defendiendo sus territorios, articulan respuestas de otro signo y presentamos aspectos específicos de propuestas educativas en América Latina.

Acumular, desplazar, excluir

Desde los estudios críticos de la filosofía y la historia intelectual, Angus (2013) caracteriza el momento actual como de libre movilidad del capital financiero, sostenido a través de instrumentos que proveen los Estados, por tanto, legalizado con andamiajes jurídicos y comunicacionales que continuamente lo legitiman. Los sectores a cuyos intereses beneficia este tipo de organización económica profundizan su vinculación con el capital

multinacional y los inversores financieros. El autor propone que existen intereses específicos dentro de cada uno de dichos sectores y países, pero es su alianza para con la libre movilidad del capital financiero lo que les permite constituirse en un actor social como tal, con un discurso que lo sostiene y le da identidad. Asimismo, indica que esta alianza va fijando un andamiaje jurídico. Éste absorbe a las naciones y las re-construye a través de otras instituciones e instrumentos de alcance internacional e interestatal (por ejemplo, tratados, acuerdos, pactos, alianzas). En un estudio posterior (Angus, 2014) sostiene que esta configuración produce dinámicas de guerra, neocolonialismo y modos de organización para la extracción de riqueza por parte de algunos grupos de interés y concluye que es necesario denunciar lo que –basándose en autores clásicos de la economía política– denomina *desposesión continua*.

Altvater (2008), desde las ciencias políticas, analizó la presión del modo de producción capitalista de finales del siglo XX, específicamente con respecto al control de las fuentes de energía, un aspecto central para el funcionamiento de este sistema productivo. Señala que la energía fósil brinda una posibilidad para la producción tal que el trabajo humano debe adaptarse, velozmente, al pulso que fija esa posibilidad energética. Este modo de producir genera una renta per cápita que se duplica por cada generación pero que se distribuye en forma crecientemente desigual. Según el autor, para asegurarse dichos recursos se produce una permanente ocupación y explotación de la naturaleza y de otros seres humanos. De este modo, la concentración de riquezas y los movimientos de pueblos son dos fenómenos asociados entre sí, aunque muchas veces no sea tan fácil distinguir las formas específicas en que se relacionan, ni sus consecuencias en distintas partes del globo.

Otros autores, desde la perspectiva de la historia de la economía (Composto y Pérez, 2012; Picketty, 2014), concluyen que estamos en presencia de un régimen de acumulación distinto al de décadas anteriores pero que se asienta por igual en lo que la filosofía y la economía política del siglo XIX llamaron *acumulación original*. Albo (2014), comentando en detalle los argumentos de Rosa Luxemburgo,³ sostiene que ya en 1913 la autora había indicado que el capitalismo –para continuar realizando el valor– precisa de una conducta depredatoria. David Harvey retoma estos conceptos, relacionando el crecimiento del capitalismo con la desposesión, por un lado y, por otro, con el análisis de una mirada de mecanismos

que tienen su validación en las prácticas del neoliberalismo: apropiación de la tierra, privatización de los espacios comunes y públicos, políticas de ajuste, coacción al mercado, explotación de recursos naturales en zonas lejanas a sus estados de origen por parte de países centrales. A pesar de la desigualdad que como consecuencia produce, este modo económico-social genera gran adhesión, comprensible para con sus interesados directos pero menos explicable para con los que son afectados negativamente. Con base en la teoría psicoanalítica de Sándor Ferenczi, Gandesha (2016) destaca que muchos ciudadanos apoyan ideologías racistas, nacionalistas y autoritarias porque la presencia de *otros* (migrantes, desplazados, diferentes) les produce terror y precisan identificarse con el agresor en detrimento de ese *otro* para no reconocer ser ellos mismos un *otro vulnerable*. Aun cuando dichas ideologías vayan contra sus propios intereses, están dispuestos psicológicamente a apoyarlas.

Las dinámicas de exclusión, concentración y presión sobre los recursos generan además desplazamientos forzados de personas y pueblos enteros. Dryden-Peterson (2015) documenta que existen 19.2 millones de personas refugiadas (quienes han debido cruzar la frontera por temor fundado de ser perseguidos o perder sus vidas) e indica que la mitad de ellos son infantes. Señala que la mayoría de los refugiados (86%) viven hoy en países vecinos al de origen, en situaciones de pobreza, desarraigo y trauma, en condiciones extremadamente vulnerables. Solamente un 1% alcanza el estatus que supuestamente garantiza el derecho internacional: el de re-localización con recursos suficientes para una vida digna. Así, otra de las situaciones que caracteriza al capitalismo actual es que los mecanismos jurídicos y legales para proteger la explotación y la concentración de riqueza parecen funcionar, mientras que los diseñados para proteger a las víctimas de estas situaciones, directamente no se implementan o su grado de ejecución es tan bajo que en todo caso solamente parecen servir como testigo de esta violencia y desigualdad.

Una de las formas que adquiere esta relación concentración-diasporización es el proceso de *gentrificación* urbana, estudiado por sociólogos y antropólogos en grandes ciudades como Nueva York (De Sena y Kruse, 2015), Chicago (Lipman, 2011) y Buenos Aires (ODH, 2014). Ciertos grupos económicos y políticos generan su riqueza a partir de maniobras inmobiliarias para apropiarse y controlar zonas enteras de las urbes, lo cual expresa las relaciones tensas entre privado y público en cada contexto

local, que a su vez remiten a la dinámica del contexto global descrito más arriba. En Chicago, Lipman (2005a; 2005b) estudió las consecuencias para el sistema escolar público de esta puja. Indica que existe una fuerte presión hacia el sistema escolar para reubicar poblaciones y producir claras líneas de división entre clases sociales, pertenencias étnicas y estatus nacionales. Nuestro trabajo ha documentado una dinámica similar en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Heras Monner Sans, 2015).

En Argentina, según ha señalado la sociología rural, las transformaciones ligadas a la relación concentración-diasporización han puesto en tensión los intereses y avances de empresas⁴ con las necesidades e intereses de campesinos, productores rurales, grupos étnicos y nuevos desocupados (Giarraca, 2001). Estos procesos se profundizaron a partir de la instalación de empresas transnacionales, el auge del cultivo de la soja transgénica y la concentración del mercado agroalimentario. Se conformaron zonas en las cuales se produce, por un lado, la inversión de capitales transnacionales y, por otro, la expulsión de los pequeños productores rurales (Teubal, 2006). Desde la antropología educativa, nuestro trabajo anterior ha documentado que estos cambios inciden en el sistema escolar, reorientando y modificando situaciones pedagógicas (Miano, 2012).

Territorio y educación

El panorama que acabamos de recorrer, si bien de validez mundial en sus grandes tendencias, es contingente tanto espacial como temporalmente. La expansión del capital y de la política neoliberal avanza aunque encontrando resistencias a su paso. En tal sentido, en América Latina, en los últimos cuarenta años, encontramos una enorme cantidad de procesos de auto-organización y de posicionamiento, si se quiere desigual pero tercamente presente. Así, existen acciones colectivas que buscan modificar las relaciones de poder descritas en el apartado anterior, sean éstas organizadas a través de movimientos, federaciones o colectivos de trabajadores autogestionados, o a través de grupos que se forman para resolver una cuestión específica y luego se disuelven. Cada práctica política es geográficamente localizable, aun cuando algunas de esas experiencias amplíen luego su accionar espacial o bien articulen con otros actores (Korol, 2010). Gibson-Graham (2008) ha propuesto que algunas prácticas no necesariamente se desarrollan en oposición al modo *capitalocéntrico* aunque, por su mero existir, promueven otras formas de estar en el mundo. Dicha interpelación es así económica,

política, social y cultural a la vez. Se desarrolla en una trama de prácticas y significados; busca crear otros órdenes de vida y sentido, diferenciándose de los regímenes dominantes.

Un tipo de interpelación a la conformación capitalista dominante proviene de movimientos y redes de organizaciones comunitarias que realizan demandas al Estado. Estas prácticas, sin embargo, no apuntan a tomar el poder aunque Torres (2008) indica que sí apuestan a una especie de *radicalismo autolimitado* y movilizan recursos de comunicación, defensa y afirmación de su identidad, a través de los cuales generan la reinterpretación de las normas y la creación de nuevos significados. Siguiendo a Gutiérrez Aguilar (2011), podemos interpretar que estas prácticas y estrategias, a pesar de ser de nivel muy localizado, van conformando una *política autónoma expansiva*. La autora la caracteriza como la *política de la autonomía* y le atribuye dos rasgos esenciales: por un lado, es concreta y particular, habla en primera persona; por otro, suele orientarse por la búsqueda de “la desestabilización parcial, de la apertura particular y concreta de aquellas normas e instituciones que impiden su despliegue” (Gutiérrez Aguilar, 2011:31).

De acuerdo con Zibechi (2008), además, una de las características específicas de los movimientos latinoamericanos es su posibilidad de transformar el espacio en *territorio*, por lo que éste se construye como una categoría política para estos movimientos: es lo que les permite diferenciarse de las relaciones sociales hegemónicas configuradas por el capitalismo. Con respecto a la literatura referida al campo de experiencias educativas autoorganizadas o coorganizadas y vinculadas tanto al sector rural como urbano, hemos encontrado dos matices diferenciados. Uno referido a experiencias de formación y educación popular que no se piensan como proyectos escolares en primer término, aunque sean educativos como se verá, y otra referida a experiencias que sí se piensan como tales. Ambas vertientes se vinculan entre sí en lo que respecta al nudo conceptual de nuestro trabajo: pensarse desde su *territorialidad*.

En relación con experiencias que no necesariamente se ven a sí mismas como proyectos escolares, Castro, Fry y Menéndez (2013) y Sarachu (2013) indican, por ejemplo, que las experiencias de la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua y las de Extensión Universitaria de la Universidad de la República uruguaya, junto con trabajadores autogestionados, generan acuerdos programáticos, políticos y pedagógicos

con otros actores sociales. Estas redes permiten a quienes participan de estas experiencias: *a)* formarse en aspectos técnicos (en un caso, de autoconstrucción de viviendas y en otro de trabajo autogestionado) y *b)* en aspectos políticos (sostener un proceso de subjetividad colectiva basado en la idea de propiedad colectiva, de trabajo cooperativo y solidario y de ocupación del lugar que se habita o donde se trabaja). En estos casos, el contexto educativo es la *formación* en la propia actividad (trabajo y autoconstrucción de vivienda) y el proceso pedagógico tiene lugar en el mismo territorio. Por su parte, Michi (2010) ha estudiado las experiencias del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de Brasil, y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) Vía Campesina, en Argentina, y los caracteriza como *movimientos campesinos territorializados*. En su investigación destacó que si bien ambos son diferentes en cuanto a su amplitud y accionar geográfico,⁵ tienen puntos en común relacionados con la forma en que comprenden e implementan los procesos educativos. La formación dirigida a los miembros de los movimientos está orientada a desarrollar estrategias para llevar adelante el proceso de ocupación y apropiación de la tierra (enfrentar a la policía, la justicia, grupos ilegales y armados por los propietarios para desalojarlos). De esta manera, la ocupación es la matriz educativa de estos movimientos y la educación puede agruparse en cuatro grandes expresiones, siguiendo aquí también a la autora:

- 1) aprender a vivir dentro del movimiento, lo que incluye diversas expresiones de la lucha, las instancias de tomas de decisiones, la forma de organización de la producción y de la reproducción materiales y simbólicas;
- 2) formarse en tareas específicas vinculadas con la producción o reproducción de la vida dentro del movimiento;
- 3) formarse políticamente para fortalecer la acción del movimiento; y
- 4) educar a través de escuelas a niños, jóvenes y adultos, desde el nivel inicial hasta el posgrado universitario.

Una de las características centrales de las escuelas del MST es la articulación con otras organizaciones y luchas. Así, la escuela “deja de ser el centro de la propuesta de educación del MST” para formar parte de una “red de vivencias educativas” (Michi, 2010:72) más abarcadora de toda la acción del movimiento. También el MOCASE (Argentina) tiene entre sus principales

objetivos “la lucha por la tenencia de la tierra y por las condiciones de vida de la familia campesina” (Michi, 2010:216). Originalmente creado en 1990, a partir de 2001 se vincula con la Vía Campesina, lo cual da cuenta de su proyección internacional. En esta experiencia la lucha por la tierra se entiende como lucha por el territorio, lo que implica la articulación de lo material y lo simbólico; es decir, vincular las posibilidades de reproducir la vida en función de la tierra con las identidades, valores y discursos. En cuanto a la educación, se pueden identificar dos ámbitos en los cuales se realizan actividades de formación, por un lado “los espacios-momentos de formación” y por otro “los espacios-momentos que también forman” (Michi, 2010:264). El primero tiene que ver con la realización de talleres, actividades con intencionalidad educativa en los que prima la producción grupal a partir de consignas propuestas por coordinadores. El segundo, se trata de actividades que no tienen por objetivo central a la formación pero son reconocidos como espacios-momentos en los que se aprende. Por ejemplo, contactos con otras organizaciones, actividades en las que se representa al movimiento, instancias de tomas de decisiones y acciones de lucha y protesta.

En cuanto a experiencias de educación popular que se piensan como escuelas y en las que se pueda verificar una disposición territorial (ocupar el espacio y tomarlo como eje de la propuesta organizativa), señalamos la tradición de los bachilleratos populares en Argentina. Numerosas investigaciones han puntualizado tanto su arraigo territorial como su disputa para con las nociones burocráticas escolares. Es decir, a diferencia de lo relevado en las experiencias de Uruguay, Brasil y Argentina presentadas hasta aquí, los bachilleratos se piensan y constituyen como propuestas escolares que responden a la falta de establecimientos educativos en ciertas zonas geográficas específicas.

Nuestra revisión de literatura permite confirmar así tres aspectos: *a*) la transnacionalización de los procesos económicos lleva a interconectar territorios geográficamente distantes, *b*) estas dinámicas producen desigualdades, visibles en situaciones locales y *c*) numerosos movimientos y acciones de redes o grupos comunitarios están disputando esa dinámica. Dentro de este marco general tomaremos lo más específico de la disputa por el territorio en relación con experiencias escolares; en ellas, los grupos, movimientos y organizaciones comunitarias crean, muchas veces, un dispositivo que si bien puede ser una institución ya existente en la sociedad (por ejemplo,

la institución escuela), su forma y sentido se presenta como novedad. Es dentro de este matiz que ubicamos a las experiencias que analizamos en este trabajo, partiendo de suponer que:

- 1) generan construcciones institucionales específicas posicionadas territorialmente (en sentido geográfico y simbólico);
- 2) dicho posicionamiento pone de relieve sus relaciones con otros que, a su vez, configuran dialécticamente su institucionalidad;
- 3) su surgimiento e institucionalidad –vistos a lo largo del tiempo e interpretados con respecto al espacio– parecen dar cuenta de la dinámica de disputa constitutiva del capitalismo que señalamos en la introducción.

Metodología

Diseño de la investigación y bases de datos

Con las escuelas con que trabajamos hemos venido desarrollando acciones de investigación colaborativa con una perspectiva etnográfica (Heras Monner Sans, 2014). Hemos puesto en marcha nuestro trabajo en secuencias de diferente temporalidad. Con las escuelas de alternancia, durante 2000-2003 y luego desde 2015 en adelante. En el primer periodo generamos análisis sobre ciertas características institucionales que compartimos con los participantes (Heras Monner Sans y Burin, 2002). Nos mantuvimos en contacto con estas escuelas y, a partir de 2015, acordamos sistematizar, analizar e interpretar sus dispositivos específicos (consejos de dirección de las familias y asambleas). Para este escrito tomamos material de nuestro archivo de observaciones y entrevistas (2000-2003 y 2015 en adelante), de datos públicos de estas escuelas (accesibles en documentos digitales), de entrevistas realizadas con docentes de una de las escuelas y de entrevistas con dos profesionales que participaron de la Federación que las agrupa.

Con la escuela de nivel primario (CABA) hemos trabajado desde 2012, cuando compartimos una red de organizaciones en favor de una ley que permitiera regular los derechos de personas que viven sin techo en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Durante ese año, esta escuela se incorporó además a otra red en que también participamos para analizar colectivamente los aprendizajes generados en sus organizaciones. Además, durante 2014 y 2015, documentamos y analizamos las asambleas de la escuela donde se encuentran semanalmente todos quienes trabajan allí para debatir su

práctica cotidiana. En 2016 acompañamos a algunos docentes, a pedido de ellos, para analizar sus prácticas educativas y desarrollamos algunas actividades pedagógicas dirigidas a los alumnos que asisten a esa escuela. El *corpus* de datos de esta experiencia es amplio y para este escrito hemos seleccionado datos del archivo de la organización, de entrevistas y de observaciones de asambleas.

Procedimientos de análisis

Para este escrito partimos de reconstruir las experiencias desde una perspectiva geográfica y temporal, tomando en cuenta cómo se fueron conformando institucionalmente para responder a una pregunta general: ¿Qué modificaciones produjeron al extenderse geográficamente y en el tiempo? Como primer paso metodológico produjimos matrices analíticas de secuenciación que se adjuntan como anexos 1 y 2 para los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) y el Centro Educativo Isauro Arancibia (CEIA), respectivamente (matriz analítica por año, sede, movimientos hacia dentro y fuera, y articulaciones). Estas matrices permitieron identificar los cambios en cada una de las organizaciones de acuerdo con las reconfiguraciones internas y las que se produjeron a partir de sus relaciones con otras organizaciones. En este paso metodológico analizamos: *a*) los movimientos internos y hacia fuera de las organizaciones estudiadas (lo cual hace visible dimensiones geográficas y topológicas) y *b*) las articulaciones, tanto en el espacio como en el tiempo, que se fueron produciendo a partir de dichos movimientos. Además, a través del análisis que permiten las matrices, se puso de manifiesto que, en todo caso, el *organigrama* del CEIA y de los CEPT se constituye como uno de alta complejidad puesto que no es sola o simplemente una estructura hacia dentro de sus centros. Los organigramas de estos centros se configuran como una estructura *entre*, es decir, una construcción generada en movimientos, articulaciones y reconfiguraciones.

El siguiente paso metodológico consistió en representar, a través de mapas, los movimientos en el espacio para analizar qué noción de espacio se desprende del recorrido de estas organizaciones. Los mapas adjuntos deben ser leídos con esta clave interpretativa puesto que partimos de considerar los contrastes entre nociones de espacio que lo piensan como objeto y nociones de espacio que lo habitan, según la perspectiva que proviene del trabajo de Núñez (2013). Desde esta perspectiva, surgen las categorías analíticas vinculadas con la capilaridad, con el uso del espacio

interno y sus proyecciones, con las alianzas y disputas, y con los vecinos ideológicos y geográficos. Por falta de espacio no tomaremos aquí las dimensiones estéticas relacionadas con las experiencias (algunos aspectos de las mismas para el CEIA, se encuentran en Heras Monner Sans 2015 y Heras Monner Sans, en prensa).

Presentación y análisis de datos

Los Centros Educativos para la Producción Total

Los CEPT son escuelas rurales de alternancia de nivel medio de la Provincia de Buenos Aires. Allí los estudiantes permanecen una semana en la escuela y dos en sus hogares, considerando a ambos ámbitos como espacios de formación, de allí la definición de la pedagogía de la alternancia como “una continuidad de la formación en una discontinuidad de actividades” (Duffaure, 1994:85). Los primeros dos CEPT se crean en 1989 pero tienen antecedentes anteriores. A fines de la década de 1960 en Argentina, el director de una escuela rural de la provincia de Santa Fe (escuela que contaba con la participación de organizaciones del sector agropecuario de la región a través de un consejo asesor) y otros funcionarios viajan a Francia para conocer de primera mano la modalidad de las *Maisons Familiale Rurale*, escuelas de alternancia creadas en Francia en la década de 1930.⁶ En 1970 comienzan a abrirse en Argentina las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), primero al norte de Santa Fe y luego extendiéndose también a las provincias de Chaco, Santiago del Estero, Misiones, Córdoba y Corrientes. Este desarrollo se vio afectado a partir de la dictadura militar en 1976 porque algunos de quienes estaban comprometidos con estas experiencias tuvieron que exiliarse hasta el retorno de la democracia.

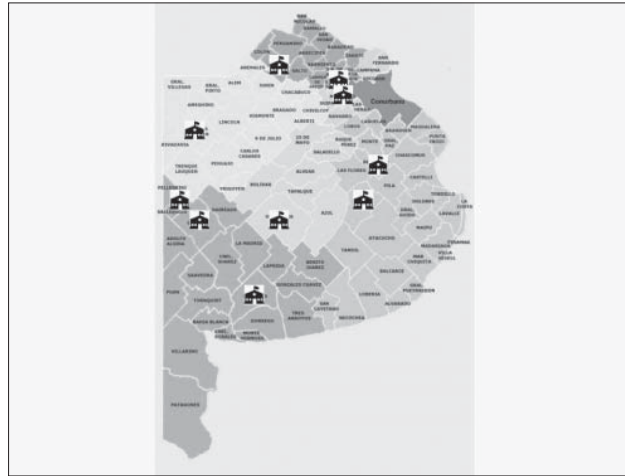
Además de la persecución política, la dictadura implementó un modelo económico que afectó fuertemente a los pequeños productores rurales. Es en este contexto del agro argentino que surgen, en parte como una respuesta a los efectos de las transformaciones productivas aludidas en la sección anterior, los CEPT en la Provincia de Buenos Aires, que se alojaron en la figura de centro educativo y se articularon con demandas concretas provenientes de localidades rurales. En la intersección entre las experiencias previas de escuelas de alternancia en el mundo, en otras provincias argentinas y las demandas provenientes de las localidades se abren, en 1989, los primeros dos CEPT en la Provincia de Buenos Aires. A diferencia de la mayoría de las escuelas de alternancia que existen en el mundo, que son de gestión

social privadas, los CEPT se conformaron como escuelas públicas y de allí su rasgo específico de cogestión con el Estado.

En los documentos fundacionales (1989-1990) se menciona explícitamente que estos centros se proponen sostener el arraigo de la población en los ámbitos rurales. *Arraigo* significa conocer y valorar el contexto en el que se ha nacido, lo que se traduce en los centros en una “pedagogía del hombre situado” (Forni *et al.*, 1998), que incluye articular la educación con el mundo del trabajo. Los CEPT surgen a partir de relaciones previas con otras organizaciones, en este caso, en el plano nacional, con la asociación civil que agrupa a las EFA: la Asociación para la Promoción de la Escuela de la Familia Agrícola (APEFA) y que fue creada durante la dictadura para poder seguir sosteniendo las escuelas de alternancia; y en el ámbito internacional, con la Asociación Internacional de Movimientos de Formación Rural (AIMFR), creada en 1975 para agrupar a distintas escuelas de alternancia del mundo. A su vez, al ser una propuesta educativa cogestionada entre las comunidades locales y el Estado, los CEPT articulan desde su inicio con el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Por lo tanto, la propia figura institucional ya se piensa como una red en la que interactúan los pobladores locales y funcionarios estatales. Cada centro educativo implica una estructura descentralizada: se compone de una asociación (con personería jurídica) que se constituye en asamblea local de pobladores –Asociación del Centro Educativo para la Producción Total (ACEPT), un Consejo de Administración que gestiona el CEPT (conformado en un 60% por padres alumnos y egresados, 25% por integrantes de organizaciones intermedias de la comunidad y un 15% por delegados del Ministerio de Asuntos Agrarios y de la Dirección General de Escuelas de la Provincia) y un Comité de Desarrollo Local, integrado por productores, docentes y egresados de los CEPT. Esto otorga una capilaridad territorial sustentada en la participación de la comunidad local, principalmente de las familias cuyos hijos asisten a estos centros.

Entre 1991 y 1992 se crearon ocho centros más, distribuidos por toda la Provincia a partir de dos movimientos concurrentes: por un lado, el establecimiento de CEPT vecinos geográficamente respecto de los dos primeros (el CEPT número 4, de Mercedes cercano al de San Andrés de Giles, y el número 5, de Rauch cercano al de Belgrano); por otro, la creación de estos centros en áreas distantes, abarcando el oeste, centro y sur de la Provincia, movimiento que le da más cobertura geográfica al Programa (figura 1).

FIGURA 1
Mapa CEPT, 1991-1997



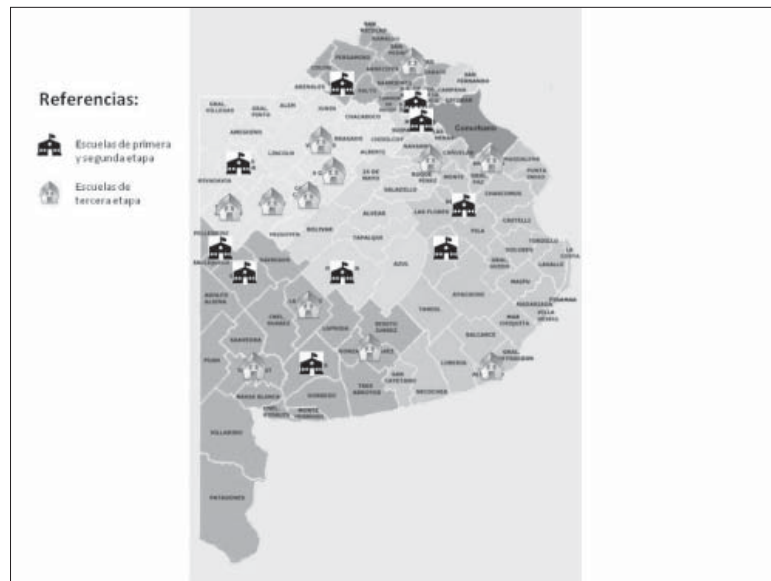
Durante el periodo 1991-1997, los CEPT continuaron estableciendo relaciones con organizaciones de distintos niveles: locales, regionales y nacionales. Identificamos así vecinos geográficos e ideológicos, que no necesariamente están cerca materialmente hablando, pero que se ubican en una gran proximidad simbólica. Estas organizaciones son: la Fundación para el Desarrollo de las Redes Sociales (FUNDARED); la Federación Agraria y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Asimismo, en 1992 constituyeron la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT), que es una organización de segundo grado que agrupa a todas las ACEPT (10 en total en el momento de creación de la FACEPT, en tanto había una ACEPT por cada centro educativo).

De esta manera, se amplían los centros en número y en articulación con las familias y pobladores locales, en un proceso de *capilaridad territorial* —que parece haberse construido a partir de necesidades concretas de las localidades y las articulaciones con diversas organizaciones. Interpretamos que esto ha permitido a los centros resistir a amenazas de cierre por parte de quienes ocuparon lugares de decisión en el gobierno de la Provincia entre 1991-1992. Según Barsky, Dávila y Busto (2009:53), la Subdirección de Educación Agraria del Ministerio de Educación “puso trabas de todo tipo para que [los centros y las ACEPT] no continuaran con sus funciones”, situación de la que da cuenta uno de los fundadores:

[en los CEPT] No había desgranamiento, no había deserción, y por otro lado, eran escuelas más económicas, porque al trabajar por áreas requería de menos docentes, que a la vez estaban mejor pagados porque trabajaban de forma exclusiva en el Centro [...] cuando se dieron cuenta ya habíamos abierto cinco centros, y ahí ya nos empezamos a sentir dueños de la historia (entrevista a GB, fundador del Programa, 4 de mayo de 2016).

En esas ocasiones, fueron las propias familias organizadas a través de las ACEPT las que defendieron la propuesta educativa, apoyadas por entidades del agro: “yo creo que lo que habíamos hecho era mucho trabajo en red, a nosotros nos defendió Federación Agraria y muchas asociaciones rurales, no era habitual que una asociación rural fuera a pedir por una escuela” (entrevista a AM, docente del CEPT 2, 23 de diciembre de 2015). La crisis con la Subdirección de Educación Agraria fue tan profunda que interrumpió la creación de nuevos centros hasta el año 1998, momento en que se da una nueva expansión hacia distintos puntos de la Provincia a través de la creación de 12 nuevos centros en el lapso 1998-2006 (figura 2).

FIGURA 2
Mapa CEPT, 1998-2006.



La ampliación e institucionalización de estas propuestas produjo la necesidad de re-configurar ciertos aspectos ya que se identificaron algunas contradicciones internas, inherentes a que se amplió la cantidad de participantes –y por ello se hizo más complejo garantizar la participación directa– y a tensiones vinculadas con las percepciones entre *viejos y nuevos* participantes. También se presenta la situación de que, al ampliarse el espacio geográfico, se van sumando nuevos actores (organizaciones, instituciones y funcionarios del Estado), y se dificulta responder a todas las articulaciones. Este tipo de proceso, si bien genera estas tensiones, es lo que les permite continuar construyendo nuevas redes con otros percibidos como afines, como fue el caso de la creación de la Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de Argentina (ONEARA) en 1997, red que se constituye entre la FACEPT, las APEFA y los Centros de Formación Rural, que se habían iniciado en 1974.

Para atender las cuestiones críticas que produjo este crecimiento, la FACEPT se reorganizó en tres áreas en 1998: económico financiera, político institucional (lo cual implicaba fortalecer los vínculos con otras organizaciones, por ejemplo, la recientemente creada ONEARA) y pedagógica (para fortalecer la capacitación de todo el programa). A partir de la tercera línea de acción, se crea, también en 1998, el Instituto Superior para la Producción Total para formar docentes. En 2002, y para dar respuesta a la crisis del año 2001 que afecta profundamente la realidad del medio rural, el Programa se plantea seis líneas de acción: capacitación, identidad, desarrollo local, recursos económicos, trabajo con otros organismos y comunicación e información. Para lograr una participación más directa de los CEPT y facilitar la asistencia de todos a las reuniones y talleres que se programaban, se procedió a hacer una regionalización en cuatro áreas geográficas.

En 2004, frente a un diagnóstico que daba cuenta de una fuerte situación de debilitamiento, la Comisión Directiva de la FACEPT crea el Equipo de Apoyo para el Fortalecimiento Institucional (EAFI), en conjunto con la Subdirección de Educación Agropecuaria (anterior enemigo del Programa pero aliado en esta etapa ya que por cambios en la configuración política uno de los fundadores de la experiencia asume como funcionario público de la gestión de gobierno de la Provincia). Estuvo dirigido principalmente a acompañar el proceso de selección de docentes y abordar crisis institucionales de algunos centros. La creación de este equipo sentó las bases para

un monitoreo continuo que funciona hasta la actualidad. Esta etapa se caracterizó por las posibilidades que tuvo el Programa en dar respuestas a las necesidades generadas por su propio crecimiento interno lo cual, como mencionamos, no estuvo exento de tensiones.

A partir de 2006 se realizan distintas articulaciones. Por un lado y en el ámbito nacional con la Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores, las universidades nacionales del Centro y de La Plata así como el Proyecto de Desarrollo para Pequeños Productores Agropecuarios; por otro, a nivel internacional, con la Inter-American Foundation (IAF), la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), el Movimiento de Educacao Promocional do Espírito Santo (MEPES) de Brasil y el Grupo Iniciativa para la Organización de la Cumbre Iberoamericana de Desarrollo Local.

Desde 2007 a la actualidad se crearon doce nuevos centros, a partir de la implementación del programa Pueblos Rurales, por lo que los CEPT abarcan geográficamente a toda la Provincia de Buenos Aires (figura 3).

FIGURA 3
Mapa CEPT, 2007-2016



También se aprueba la Resolución 2453/07 del Consejo General de Cultura y Educación que parte del reconocimiento de la especificidad de la propuesta de los CEPT. El último CEPT se creó en 2011 y se proyectó la creación de dos centros más. Al mismo tiempo, se convocó nuevamente a varias de las personas que habían participado en la etapa fundacional ya que algunos protagonistas identificaban lo que llamaron un “avance docentista”, entendido como un proceso de burocratización escolarizante en detrimento de las nociones vinculadas al arraigo, la educación popular y el conocimiento de las familias rurales. Así, en los primeros meses de 2016, se conformó una nueva Comisión Directiva de la FACEPT que se autoidentifica como portadora de una “mística necesaria para seguir avanzando” (entrevista GB, 4 de mayo de 2016).

Podemos ver a través de la experiencia de los CEPT que la ampliación geográfica se correspondió con movimientos y reorganizaciones institucionales hacia el interior (la creación de la FACEPT y de comisiones, la regionalización, la organización en líneas de trabajo) y hacia afuera, en lo que hemos denominado como *articulaciones* con organizaciones y organismos que le permitieron resistir en momentos de adversidad (ver anexo 1). Se observa también un sello institucional de origen que se instituye desde la perspectiva del arraigo que interpretamos como una respuesta a la expulsión de los pequeños productores y cambios en el medio rural que describimos en la sección de revisión de literatura. Podemos así sostener que para interpretar esta construcción institucional escolar es preciso ponerla en el contexto a la vez local y mundial, que es uno de los ejes de nuestro argumento central en este trabajo.

Centro Educativo Isauro Arancibia (CEIA)

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los Centros Educativos para Adultos permiten brindar educación a jóvenes mayores de 14 años durante dos horas diarias en cuatro áreas pedagógicas (prácticas del lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales). Ésta es una de las propuestas de educación primaria de adultos en la CABA; la otra son las escuelas vespertinas. Ambas fueron pensadas para adultos que trabajan, y por eso solamente dan clases dos horas por día. La estructura escolar es de ciclos (primero, segundo y tercero); al egresar, los alumnos están habilitados para continuar su educación media. Los centros educativos se alojan en organizaciones no gubernamentales o públicas que prestan su espacio donde se crea una sede escolar para alumnos que precisan ter-

minar la primaria. En el caso del CEIA la primera sede que los alojó fue la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) (figura 4). Esto ocurrió en 1998 a partir de una solicitud de la Asociación Mujeres Meretrices de la Argentina y del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI). El espacio que les brindaron fue una habitación chica, sin ventanas y una biblioteca.

FIGURA 4
Mapa CEIA, sedes 1998-2016



La docente que inicia esta experiencia había estado trabajando en otro Centro Educativo, en la zona oeste de la ciudad (Floresta), vinculada a la iglesia de San Cayetano y a un parador para personas en situación de calle. Éste cerró y algunos de los estudiantes de ese Centro comenzaron a asistir a las clases de San Telmo, aunque la distancia entre Floresta y San Telmo es de 16 km: para llegar se atraviesan cinco barrios y hay por lo menos 90 minutos de desplazamiento en transporte público. Según reflexión de la docente que inicia la experiencia,⁷ el tipo de relación pedagógica que se establecía se sostenía tanto en los aprendizajes escolares como en un tipo de vínculo basado en el respeto, la protección, el afecto y el reconocimiento de todos los estudiantes como sujetos de aprendizaje; tanto los jóvenes como los adultos comentan que hay muchos niños y niñas en situación de calle que no están yendo a la escuela. Así la docente decide integrarlos

también a ellos. Esta acción se produce por la concepción de la docente sobre los procesos educativos: los concibe como un derecho, impronta que el CEIA adquiere ya en ese momento fundacional y que recorre su accionar educativo hasta hoy, concibiendo a todos los estudiantes como *sujetos de derechos* (una concepción documentada como perspectiva reiteradamente en las asambleas observadas en 2014, cuando se dio una disputa con el gobierno de la ciudad por conservar el edificio de la escuela).

Durante 1998 se incorporó otro maestro y, en 1999, los estudiantes que venían lo hacían con sus hijos e hijas, lo que generó un interrogante: ¿cómo hacer para sostener la escolaridad de jóvenes y adultos que son madres o padres y no pueden dejar a sus hijos en ningún otro lugar para ir a la escuela? Se creó así un espacio para sus hijos. Esta es otra característica que define al CEIA: crear un espacio nuevo dentro de la escuela cada vez que se identifica una necesidad de los estudiantes que podría amenazar su continuidad escolar.⁸ En ese sentido, la espacialidad está sumamente vinculada a la propuesta pedagógica e institucional, que se orienta sobre todo a sostener la continuidad escolar de los estudiantes. En 2001 se suma al Centro Educativo el programa Puentes Escolares (del Ministerio de Educación), a través del cual se incorporan una trabajadora social, un psicólogo y un auxiliar docente. De esta manera, se va creando una planta de trabajadores vinculados a la educación y que pueden atender necesidades específicas de los estudiantes. En ese momento el CEIA articulaba con la Fundación Servicio Paz y Justicia (SERPAJ, una organización de derechos humanos), ubicada a una cuadra de la sede de la CTA y también con una cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Así, ya desde los inicios, identificamos dos movimientos espaciales concurrentes: hacia el interior del proyecto, con la creación de nuevos espacios educativos y/o de espacios que permiten sostener la propuesta educativa (tal como la incorporación de niñas/os en situación de calle a la escuela o la inclusión de los bebés a través de improvisar un espacio para ellos en el aula) y un movimiento hacia fuera de la organización, con instituciones vecinas tanto en sentido geográfico como ideológico (SERPAJ y cátedra UBA) o la inclusión de otros trabajadores de la educación a través de programas del Estado (Puentes Escolares). La vinculación del CEIA con la CTA, y a través de ella con el MOI, le permite no solamente extender redes sino también construir una concepción afín de espacialidad urbana vinculada a recuperar el espacio (*ocupar, resistir, producir*, según su lema) y educar al

mismo tiempo. Luego, durante 2002 se establece un jardín de infantes en un espacio a continuación del aula y ese mismo año se construye otra aula porque se habían ido integrando más estudiantes. Nuevamente se reitera aquí la pauta que venimos observando: se van creando espacios dentro del edificio para alojar una experiencia educativa que crece por su propia capacidad de retención y aumento de la matrícula, fenómeno paradójico ya que esto ocurre porque estos estudiantes habían sido expulsados de otras experiencias educativas. A través de la vinculación entre el Centro Educativo y Puentes Escolares, se garantiza el jardín de infantes y otras actividades artístico-educativas (por ejemplo, un taller de Teatro).

Para 2006 la experiencia había crecido tanto que el Centro debió buscar otro lugar, que se identificó en un edificio del MOI. Así el CEIA se muda a su segunda sede, donde se les brinda dos aulas y una sala de maestros. La estructura física espacial tiene más que ver con lo escolar (no son espacios reciclados convertidos en aula). Al mudarse de geografía, si bien se permanece en la zona sur de la ciudad, se incorporan otros estudiantes cuya vida en calle se desarrolla en las cercanías. Este cambio y crecimiento determinó la gestión de más cargos docentes: se sumaron horas a través de crear más “centros educativos” para llegar a jornadas escolares más largas ya que los centros educativos tienen solamente dos horas diarias. Se suma otro taller (de circo), propuesto por el SERPAJ, y otro de revista. Se van sumando perfiles diferenciados y variados: artistas, educadores, trabajadores sociales y psicólogos.

Durante 2007 el CEIA volvió a mudarse, esta vez al Centro de Formación Profesional (CFP) número 3 del Ministerio de Educación de la CABA en la sede de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina. En este espacio tuvo tres aulas, una cocina, un comedor, una sala de computación, un aula para jardín y una sala de maestros muy pequeña. En ese momento se articularon dos proyectos educativos: el de Educación y Trabajo (resolución 399/2006, G-CABA) y el de Diversificación Curricular Área Educación de Adultos (resolución 400/2006). De este modo, la escuela logró ofrecer una *jornada extendida escolar* a través de todas estas articulaciones, lo que permite tener más horas de clase, talleres curriculares y no curriculares (después del horario escolar). Se incorpora el grado de nivelación para niños de 6 a 13 años. A partir de todas estas articulaciones, el Centro Educativo ya había cambiado mucho desde su institucionalidad original: tenía más bien una espacialidad, temporalidad y organización de

escuela de jornada extendida, una modalidad que el sistema administrativo escolar aún hoy continúa sin reconocer como tal (entrevista a LW, docente del Centro, 28 de junio de 2016).

En 2008 se crea la Asociación Civil Isauro Arancibia por el Derecho de Niñas, Niños y Adolescentes a Elegir su Propio Futuro. Fue en ese año que se comenzó a gestar la idea que los docentes llamaron “la lucha por el edificio propio” (Entrevista a PG, docente del Centro, 13 de noviembre de 2014). Finalmente, en 2011 el gobierno de la CABA les cedió una planta del edificio situado en Paseo Colón 1318, actual sede del Centro. Inicialmente contó con tres aulas, una biblioteca, una sala de computación, un salón comedor, un aula para entrevistas y otra para los talleres de contraturno, un mayor número de baños, un aula para el jardín con baños exclusivos y una sala de maestros. En ese mismo año se abre el Centro de Atención Infantil (actividades los sábados). Durante 2014 se dio una lucha por conservar el edificio ya que el gobierno de la ciudad amenazó con demolerlo para ampliar la avenida y que pasara por allí la vía del metrobús y –según nuestra interpretación– también por presiones del mercado inmobiliario sobre esa zona de la ciudad, un proceso similar al que ya reportamos que Lipman (2005 a y b) describió para la ciudad de Chicago en Estados Unidos. El proceso de autoorganización y toma de decisiones asamblearias documentado por nuestro equipo permitió, en palabras de los docentes, “ganar” el edificio y ampliar su ocupación ya que el gobierno de la CABA finalmente decidió que todo el edificio fuese para el CEIA (todo este proceso ha sido documentado en Heras Monner Sans, 2015). En estos momentos la situación es conflictiva y compleja, ya que el gobierno indicó informalmente que demolerá el edificio (por los planes de extensión de la vía del metrobús, supuestamente) y el Observatorio de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires presentó un pedido de informes para aclarar esta versión, detener la demolición y promover el cuidado del inmueble en el que se han invertido fondos públicos cuantiosos para albergar al CEIA.

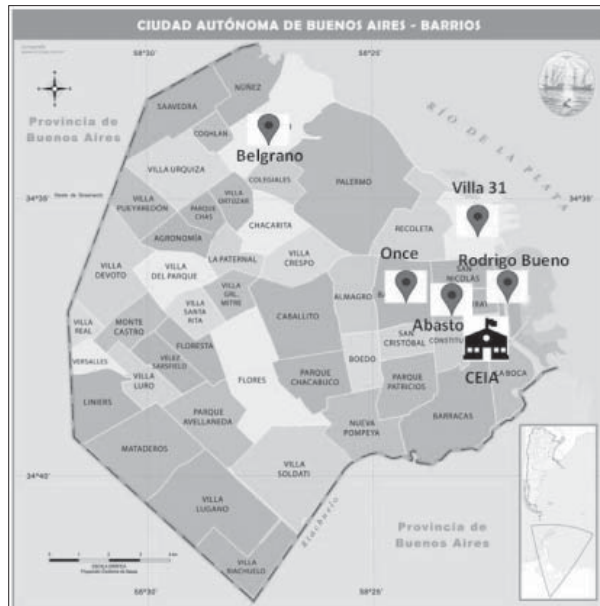
En 2015 se consiguió alquilar, a partir del apoyo de particulares amigos, otro inmueble (Una Verdadera Casa donde Vivir)⁹ en las inmediaciones de Av. San Juan y Urquiza, en línea directa al edificio del CEIA distante alrededor de cuatro kilómetros, con lo cual la estructura de organizaciones que sostiene el proyecto escolar tiene tres puntos geográficos: la escuela, la *casa* y la asociación civil (figura 5).

FIGURA 5
Tres puntos geográficos



Los estudiantes que asisten al CEIA viven tanto en esta casa como en *ranchadas*¹⁰ y en barrios precarios de la ciudad y el conurbano (figura 6).

FIGURA 6
Ubicación de las ranchadas



De este modo podemos afirmar que –de forma similar a lo que ocurrió con los CEPT– el CEIA también fue generando una configuración territorial propia, ligada tanto a sus necesidades como escuela, como a sus articulaciones con otras organizaciones ya existentes o creadas por los mismos docentes. Mientras que en el caso de los CEPT la configuración territorial se da a través de la construcción de nuevos centros en el espacio geográfico de la Provincia de Buenos Aires, la propuesta del CEIA se referencia tanto a tres organizaciones articuladas entre sí (la escuela, la asociación civil y la casa donde vivir) como a la creación de espacios dentro de la escuela¹⁰ a partir de vinculaciones con organizaciones externas, inclusive algunas de otros países (por ejemplo, la asociación civil INEZ de Suiza). Interpretamos que el diseño de la escuela va modificándose espacialmente hacia dentro pero esto es posible porque articulan hacia fuera (ver anexo 2). De esta manera, figurada y literalmente, se produce una habitación del espacio que se sustenta en una perspectiva socio-territorial, donde las relaciones espaciales e ideológicas son las que definen cuál es, en definitiva, el espacio habitado por estas experiencias, y no necesariamente un lugar concebido como objeto o propiedad privada.

Discusión y conclusiones

A través del análisis presentado podemos señalar, en primer lugar, que las dos experiencias surgen a partir de intentar resolver un problema localizado y específico pero que debe explicarse por las dinámicas propias de la acumulación y la concentración del capitalismo internacional: en el ámbito rural, es la puja entre el ya mencionado modelo sojero de acumulación agro-industrial y las familias de pequeños productores rurales, y en el urbano es la especulación inmobiliaria en una zona de la ciudad. Esto provoca, entre otros efectos, la falta de escuelas para atender a población por procesos de gentrificación y transformación de los espacios rural y urbano donde se insertan estas experiencias.

En segundo lugar, señalamos que la noción de territorio tiene potencial explicativo. Siguiendo a Zibechi (2004; 2008), ésta articula el modo de habitar el espacio de estas experiencias: se vincula a ocupar un lugar pero también a formas específicas de hacerlo que construyen un significado e identidad. Si bien los participantes de las experiencias analizadas no refieren a la categoría de territorio como tal, como sí lo hacen otras experiencias en América Latina, hemos descrito cómo estas organizaciones habitan el espacio conformando una institucionalidad particular. Este habitar se nutre de su

contacto capilar con otras organizaciones, es decir, articulan con vecinos geográficos e ideológicos lo cual a su vez les permite consolidar su accionar en un proceso que remite a “formas socio-territoriales de apropiación del habitar” (Núñez, 2013:36). En nuestro análisis corroboramos las perspectivas de estos autores, según lo presentado en las secciones anteriores.

En tercer lugar, identificamos que, en ambos casos, se fueron precisando nuevos andamiajes jurídico-legales. Entre ellos identificamos la creación de la Asociación Civil Isauro Arancibia, la necesidad de formalizar la jornada extendida para educación de adultos y la fundación de una Verdadera Casa donde Vivir, para el CEIA. Para el caso de los CEPT, crear la FACEPT, participar en el establecimiento de la ONEARA, lograr una reglamentación que reconozca la especificidad de la propuesta, fundar un instituto para formar docentes en la modalidad de alternancia. Interpretamos estas construcciones jurídico-legales como la generación de una institucionalidad que se crea de un modo tan específico que puede considerarse una nueva formación social. En este sentido, son una innovación social que se genera como tal por sostener una capilaridad con otras organizaciones para realizar su proyecto educativo, lo cual se produce por sus articulaciones hacia afuera.

En cuarto lugar, destacamos que dicha innovación se produce dentro del sistema administrativo-burocrático estatal y como proyectos específicamente escolares: son escuelas públicas y permiten la acreditación de escolaridad. Sin embargo, de forma autoorganizada y autogestiva, promueven un tipo de escuela y de proceso escolar muy diferente al más comúnmente conocido. De hecho, por ejemplo el CEIA, creó la Jornada Extendida para Educación Primaria de Adultos, por generar un sentido propio de esa forma escolar, que es la que adquiere razón de ser para sus estudiantes. Las dos experiencias analizadas tienen su acento puesto en lo pedagógico escolar, de allí las luchas por el reconocimiento oficial de estos espacios como escuelas, pero contemplando sus características específicas y luchando incluso con la burocratización a la que puede llevar pertenecer al sistema educativo formal. Ésta es una línea importante de investigación que tomaremos a futuro ya que interesa revisar con mayor detalle las tensiones que ocurren entre las creaciones institucionales y el encuadre administrativo, político y cultural de la escolaridad pública.

Visualizar las relaciones, capilaridades y concepciones institucionales, por último, fue posible porque tomamos un ángulo espacial que nos permitió reconstruir un tránsito de las experiencias y geo-localizar las vecindades,

afinidades y disputas. Pudimos ubicar que las experiencias se sitúan en un lugar específico, buscando no ser desplazadas y utilizando descriptores de su accionar tales como *arraigo, ganar la escuela o edificio propio*. Estos procesos se sostienen en una concepción educativa que remite a formas culturales y discursivas forjadas por los mismos participantes: *estudiantes como sujeto de derechos, pedagogía del hombre situado y del arraigo, procesos educativos creativos y articulados entre disciplinas, y entre el medio y la escuela*. La forma de habitar el espacio y ser escuela de estas experiencias remite entonces a procesos de creación de significados, tal como lo indica Gibson-Graham (2002:264): “un proceso inacabado, un sitio de constante forcejeo –político– donde se generan significados alternos”.

En cuanto a algunas limitaciones de nuestro estudio señalamos que aún no pudimos indagar en profundidad en las historias de vida de los fundadores de estas experiencias, que nos podrían permitir una mejor comprensión de sus filiaciones político-partidarias, ideológicas y culturales, de modo tal de explicar conexiones con proyectos políticos de otras décadas. Señalamos también como necesario profundizar la comprensión detallada de las lógicas de los actores sociales identificados como antagonistas por los protagonistas de estas experiencias, específicamente desde el punto de vista de la perspectiva de la disputa por la materialidad territorial.

ANEXO 1

Creación de CEPT	Movimientos hacia dentro y hacia fuera de la organización	Articulaciones que producen los movimientos hacia dentro y hacia fuera
PRIMERA ETAPA: Fundacional, 1989-1990		
Núm. 1 - Gral. Belgrano	Movimiento fundacional: Creación de los Centros Educativos para la Producción Total.	Asociación para la promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA)
Núm. 2 - San Andrés de Giles	Normativa 11111/89. El Programa y modo de funcionamiento de los CEPT aparecen refrendados en esta normativa, que es el reglamento general de las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires Creación de las asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (ACEPT). Cada centro crea su propia asociación civil gestionada por un consejo de administración, que debe estar conformado en su mayoría por miembros de las familias de los estudiantes (60%). Debe haber una ACEPT y un Consejo por cada centro educativo Creación del Comité de Desarrollo Local (uno por cada escuela), integrado por productores, docentes y egresados de los CEPT	Asociación Internacional de Movimientos de Formación Rural (AIMFR), que reúne alrededor de un millón de escuelas de formación por alternancia en el medio rural de 40 países de los cinco continentes Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

Creación de CEPT	Movimientos hacia dentro y hacia fuera de la organización	Articulaciones que producen los movimientos hacia dentro y hacia fuera
SEGUNDA ETAPA Expansión del Programa y crisis, 1991-1997		
Núm. 3 - Coronel Pringles Núm. 4 - Mercedes Núm. 5 - Rauch Núm. 6 - Guamini Núm. 7 - Tres Lomas Núm. 8 - Olavarría	1992: creación de la FACEPT, organización de segundo grado que reúne a todas las ACEPT y en donde participan dos de sus miembros. Tiene como objetivos promover el desarrollo local, fortalecer la pedagogía de la alternancia, construir redes y trabajar en la proyección a nivel local, provincial, nacional e internacional. Se encarga principalmente de la cogestión con diversos organismos del Estado	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) Fundación para el Desarrollo de las Redes Sociales (FUNDARED)
Núm. 9 - Carlos Tejedor Núm. 10 - Rojas	1997: creación junto con la Asociación para la promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA) y los Centros de Formación Rural (CFR) de la Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina (ONEARA)	Federación Agraria Argentina (FAA) Subdirección de Educación Agraria del Ministerio de Educación
TERCERA ETAPA Expansión y reorganización interna, 1998-2006		
Núm. 11 - Trenque Lauquen Núm. 12 - Tornquist Núm. 13 - El Billar	1998: reorganización de FACEPT en tres áreas (económica, político-institucional y pedagógica). Creación del Instituto Superior para la Producción Total para formar docentes en la pedagogía de la alternancia	ONEARA
Núm. 14 - Magdala Núm. 15 - 9 de julio	2002: Establecimiento de seis líneas de acción: capacitación, identidad, desarrollo local, recursos económicos, trabajo con otros organismos y comunicación	ONG Uniendo Pueblos
Núm. 16 - Lobos Núm. 17 - Baradero	2002: "Volver a las fuentes": en alusión a recuperar la identidad original de los CEPT (arraigo, desarrollo, alternancia)	Ministerio de Desarrollo Social de la Nación
Núm. 18 - Coronel Brandsen Núm. 19 - González Chaves Núm. 20 - General Alvarado	2002: Regionalización de los CEPT en cuatro regiones diferentes de la Provincia considerando el aumento en la cantidad de centros y las posibilidades de participación directa en reuniones, capacitaciones, etc.	Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores (UATRE)
Núm. 21 - General Viamonte	2004: creación del: Equipo de Apoyo para el Fortalecimiento Institucional (EAFI)	Universidad del Centro
Núm. 22 - Lamadrid	2006: Creación del Programa Pueblos Rurales	Universidad de La Plata Proyecto de Desarrollo para Pequeños Productores Agropecuarios (PROINDER)

(CONTINÚA)

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

Creación de CEPT	Movimientos hacia dentro y hacia fuera de la organización	Articulaciones que producen los movimientos hacia dentro y hacia fuera
TERCERA ETAPA Consolidación y proyección 2007 a la actualidad		
Núm. 23 - Carmen de Patagones Núm. 24 - Balcarce Núm. 25 - Baradero Núm. 26 - Bragado Núm. 27 - Daireaux Núm. 28 - General Guido Núm. 29 - Magdalena Núm. 30 - Puán Núm. 31 - Azul Núm. 32 - Exaltación de la Cruz Núm. 33 - Cañuelas Núm. 34 - San Cayetano Núm. 35 - Dorrego Núm. 36 - Saladillo Núm. 37 - Las Flores	2007: Implementación de "Pueblos rurales" 2007: Resolución 2453/07, como respuesta a la demanda de una regulación específica para estos centros	La Choza American Foundation (IAF) Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) Movimiento de Educacao Promocional do Espírito Santo (MEPES)-Brasil Grupo Iniciativa para la Organización de la Cumbre Iberoamericana de Desarrollo Local

ANEXO 2

Año	Sede	Movimientos hacia dentro y hacia fuera de la organización	Articulaciones que producen los movimientos hacia dentro y hacia fuera
1998	CTA, Independencia 766	Movimiento fundacional: escuela primaria para adultos	Articulación hacia dentro del proyecto: adultos, niños traídos por las estudiantes con ayuda de la docente, bebés que se incorporan para acompañar a sus madres
1999		Ingresan niños en situación de calle	
2001		Ponen cunas dentro del aula para los bebés de los estudiantes	
		Ante el crecimiento de la matrícula se articula con otro programa socio-educativo. Este movimiento produce otro: se presenta la universidad	Programa Puentes Escolares (de área socio-educativa). Como son más de veinte estudiantes se incorporan una auxiliar, una trabajadora social y un psicólogo. La articulación es entre el Centro y otros programas. Cátedra de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La articulación es entre el Centro, otros programas y la Universidad
2002		Se crea Jardín de infantes: "Jardín del Puente"	Se formaliza la presencia de niños en edad preescolar dentro del Centro
		Se construye otra aula	Puentes escolares taller de teatro

Educación, auto-organización y territorio

Año	Sede	Movimientos hacia dentro y hacia fuera de la organización	Articulaciones que producen los movimientos hacia dentro y hacia fuera
2006	MOI, 15 de noviembre 1749	Se incorporan nuevos estudiantes de cercanías a la nueva ubicación	Fundación Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), a través de la cual se ofrece una propuesta de circo. Se suman psicólogos y trabajadores sociales, artistas, así como nuevos docentes
2007	CFP, Humberto Primo 2260 3 aulas, cocina, comedor, una sala de computación, un aula para jardín y una sala de maestros muy pequeña	Jornada extendida en dos turnos (talleres y escolaridad)	Los talleres son: artísticos, de comunicación y de oficios Articulación con otros que cumplen función docente. Se formaliza la presencia de niños/as en edad escolar a través del grado de nivelación.
		Grado de nivelación	Se formaliza el horario de talleres a contra-turno: con este movimiento se comienza a brindar acceso a una educación para bebés, niños, adolescentes, jóvenes y adultos de jornada completa. Se formaliza la asamblea de trabajadores como espacio colectivo de toma de decisiones.
2008		Talleres de oficios a contra turnos	
2008		Comienzan las reuniones de los viernes (asambleas de trabajadores)	
2008	Se crea la asociación civil (socios: trabajadores del Centro)	Una institución dentro del CEIA y a la vez "fuera" del CEIA	Se formaliza jurídicamente otra organización de los trabajadores con gestión colectiva. Su sede geográfica y lugar de toma de decisiones está ubicado fuera del espacio del Centro pero está articulada con él
2011	Paseo Colón 1318, edificio propio	Una planta y un salón de usos múltiples	Se expande la oferta académica dentro del edificio y se continúa formalizando la organización de la oferta educativa de jornada completa para todas las edades. Se expanden las articulaciones con organizaciones vecinas geográfica e ideológicamente. Se comienza a articular formalmente con trayectos de educación pos-primaria para dar continuidad a la oferta educativa al nivel medio. Se apoya a los estudiantes que siguen su educación escolar en nivel medio para realizar este pasaje
		Se abre un Centro de Atención a la Infancia que funciona los sábados	
		Se crea el taller de pos primaria a partir del programa Puentes Escolares	
2012		Proyecto de reciclado de bicicletas. Financiado por el Ministerio de Seguridad y Derechos Humanos de la Nación y gestionado por la asociación civil Isauro Arancibia	Articulaciones con: Centro de Acceso a la Justicia; Atajo a la Justicia; Profesorados de Primaria y Jardín; Bachilleratos; Proyecto de Vida; Programa FINES; CESAC 15 (Centro de Salud); Hospital Argerich; UNDAV (centro de prácticas de una materia troncal); Universidad de la Matanza (Trabajo Social); UBA FFyL y Psicología; UNIPE, Tecnicatura de Pedagogía Social; Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano; Escuela de Psicología Social del Sur; Potencial Solidario; Colegio Nacional Buenos Aires (Padres y Madres Auto-convocados); Fundación Huésped; Circo Social del Sur; Asamblea Barrial; Centro Integración Monteagudo; Centro Integración Frida; Comedor Gomero de Barrancas; sindicatos docentes; asociación civil INEZ
	Taller de serigrafía		
2014		Proyecto productivo de gastronomía y "Ecobolsas"	
2016		Proyecto productivo de peluquería	

NOTAS

¹ Utilizamos esta denominación porque la usan los mismos estudiantes. Refiere a personas que viven en situaciones precarias, duermen o no efectivamente en la calle.

² Las limitaciones de espacio no permiten detallar por completo dicha revisión de literatura y aquí nos hemos concentrado en presentar lo que resulta suficiente para este escrito, es decir, los conceptos y encuadres teóricos que sustentan

el análisis específico de las experiencias que tomamos aquí.

³ En forma sintética los argumentos de Luxemburgo son: relaciones de interdependencia entre Estados de diferentes geografías con una creciente diferenciación y desigualdad entre ellos y al interior de ellos; fomento de préstamos internacionales; relaciones de competencia internacional por recursos y territorios, que crean

desplazamientos de población por la violencia; creación de un sistema que habilita a varios capitalistas en geografías diferentes a conectarse entre sí, situación que se produce tanto por acuerdos entre Estados como por acuerdos que rebasan las construcciones meramente estatales; internacionalización del capitalismo financiero dentro de los espacios nacionales y áreas que va conquistando; circuitos de penetración en cada geografía por parte de la lógica del capital internacionalizado, a través de diversos modos, sea violentamente (la guerra) o por vías supuestamente legales, es decir, jurídicas; reorganización interna en los Estados por fuerza de todas estas pautas que impactan de modo severo en las posibilidades locales de tomar decisiones.

⁴ Empresas de alta complejidad tecnológica, que forman parte de grupos económicos extra agrarios trans-nacionalizados, en conjunto con empresas del agro turismo.

⁵ El MST actúa en el plano nacional conformado por más de 350 mil familias. El MOCASE actúa inicialmente en un plano provincial y reúne aproximadamente a 8 mil 500 familias, aunque se ha ido extendiendo por articulaciones en otras provincias argentinas y otras partes del mundo con la Vía Campesina.

⁶ Un grupo de campesinos junto con un sacerdote idean una propuesta para articular la formación pedagógica y técnica con las tareas

productivas realizadas en el campo de las familias de los estudiantes. Es allí donde el sacerdote les ofrece a los padres que sus hijos pasen un tiempo en la escuela y otro en la familia, ambos como momentos de formación (Forni *et al.*, 1998). De esta manera, se crean las *Maisons Familiales Rurales*, que se fueron extendiendo rápidamente en Francia hasta contar en la actualidad con unas 500 escuelas.

⁷ Este testimonio fue recuperado por Mariana Gorosito en 2013. Los archivos fueron facilitados a una de las autoras de este trabajo.

⁸ Hemos reconstruido la historia del CEIA a través de testimonios documentados por Mariana Dosso, Mariana Gorosito, Ana Inés Heras y fuentes de archivo del CEIA (página web, escritos, fotografías y carteleras).

⁹ “Una casa verdadera” <http://anccom.sociales.uba.ar/2016/05/26/una-casa-verdadera/#.V3QL0pPhCHO>

¹⁰ Esquinas de la ciudad donde se juntan personas que viven en situación de calle y constituyen lugares de referencia.

¹⁰ Entre ellos: talleres artísticos y de oficios (música, artes plásticas, circo, revista, peluquería, reparación de bicicletas, gastronomía, confección de bolsos), espacios de reflexión específicos sobre relaciones de género para estudiantes mujeres, articulación con el Hospital Argerich trayendo médicos dentro del CEIA, participación de profesionales de una salita de salud dentro del CEIA, etc.

Referencias

- Albo, Gregory (2014). “Rosa Luxemburgo y el capitalismo contemporáneo”, en G. Sánchez Daza, A. Álvarez Béjar y S. Figueroa Delgado (coords.), *Reproducción, crisis, organización y resistencia*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 101-108.
- Altvater, Elmar (2008). “El fin del capitalismo tal como lo conocemos”, en N. Giarraca y G. Massuh (comps.), *El trabajo por venir: autogestión y emancipación social*, Buenos Aires: Antropofagia, pp. 17-32.
- Angus, Ian (2013). *The undiscovered country. Essays in Canadian intellectual culture*, Alberta: Au Press-Athabasca University.
- Angus, Ian (2014). “Continuing Dispossession: Clearances as Literary and Philosophical Themes”, *Contours* (Canadá), núm. 4 (en línea). Disponible en: <https://www.sfu.ca/humanities-institute/contours/issue4.html>
- Barsky, Osvaldo; Dávila, Mabel y Busto Tarelli, Teresa (2009). *Educación y desarrollo rural*, Buenos Aires: CICCUS.
- Castoriadis, Cornelie (2002). “La racionalidad del capitalismo”, en *Figuras de lo pensable*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 65-92.

- Castro, Diego; Fry, Mariana y Menéndez, Mariana (2013). "Desafíos para pensar los movimientos sociales uruguayos: FUCVAM y sus estrategias de formación en la era progresista", *Revista Contrapunto* (Uruguay), núm. 1, pp. 33-52.
- Composto, Claudia y Pérez Roig, Diego (2012). "Trazos de sangre y fuego. ¿continuidad de la acumulación originaria en nuestra época?", *Theomai* (Argentina), núm. 26, pp. 1-22.
- De Sena, Judith y Krase, Jerome (2015). "Brooklyn revisited: An illustrated view from the street 1970 to the present", *Urbanities* (Estados Unidos), vol. 5, núm. 2, pp. 3-19.
- Dryden-Peterson, Sarah (2015). "Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences", *Theory and Research in Education* (Reino Unido), vol. 14, núm. 2, pp. 1-18.
- Duffaure, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*, Buenos Aires: APEFA.
- Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Buenos Libros Editorial.
- Forni, Floreal; Neiman, Guillermo; Roldán, Laura y Sabatino, José, P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*, Buenos Aires: CICCUS.
- Gandesha, Samir (2016). "From the 'authoritarian' to the 'neo-liberal' personality. Understanding the socio-psychological roots of contemporary right-wing populism", conferencia dictada en el Freud Museum, Londres, 15 de enero.
- Giarracca, Norma (2001) (coord.). "Prólogo", en *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO, pp. 11-14.
- Gibson-Graham, J. K. (2002). "Intervenciones posestructurales", *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 38, enero-diciembre, pp. 261-286.
- Gibson-Graham, J. K. (2008). "Diverse economies: Performative practices for 'other worlds'", *Progress in Human Geography* (Reino Unido), vol. 32, núm. 5, pp. 613-632.
- Gutiérrez Aguilar, Raquel (2011). *Los ritmos del Pachakuti. Movilización y levantamiento indígena popular en Bolivia (2000-2005)*, Buenos Aires: Lavaca editora.
- Heras Monner Sans Ana Inés (2014). "Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo. Alcances y tensiones en las relaciones investigación-sociedad", *Población & Sociedad*, vol. 21, núm. 2, pp. 137-150.
- Heras Monner Sans, Ana Inés (2015). "Práctica cotidiana escolar, reflexión docente y posicionamiento en política pública. Análisis de intercambios en asambleas semanales" *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, núm. 98. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2033>
- Heras Monner Sans, Ana Inés (en prensa). "Inserción de jóvenes en situación de pobreza en el mundo del trabajo. Análisis de debates y propuestas de educadores que auto-gestionan su práctica pedagógica", en *Crisis e identidad*, Berlín: Peter Lang.
- Heras Monner Sans, Ana Inés y Burin, David (2002). "Preparación para el desarrollo local en el medio rural. Un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en las escuelas de alternancia en Provincia de Buenos Aires", trabajo presentado en el simposio Organización de la Educación para el Trabajo, en el marco de las VII Jornadas de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

- Korol, Claudia (2010). *Resistencias populares a la recolonización del continente*, Buenos Aires: América Libre.
- Lipman, Pauline (2005a). "Educational ethnography and the politics of globalization, war, and resistance", *Anthropology & Education Quarterly* (Estados Unidos), vol. 36, núm. 4, pp. 315-328.
- Lipman, Pauline (2005b). "Metropolitan regions-new geographies of inequality in education: The Chicago metroregion case", *Globalisation, Societies and Education* (Reino Unido), vol. 3, núm. 2, pp. 141-163.
- Lipman, Pauline (2011). "Contesting the city: Neoliberal urbanism and the cultural politics of education reform in Chicago", *Discourse: Studies in the cultural politics of education* (Reino Unido), vol. 32, núm. 2, pp. 217-234.
- Miano, María Amalia (2012). *A este pueblo le vino la modernización de golpe*, tesis de doctorado, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires (inédita).
- Michi, Norma (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*, Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Núñez, Ana (2013). "Las perspectivas histórica y socio-antropológica en torno a la propiedad y el derecho de propiedad", *Theomai*, núms. 27-28, pp. 31-41.
- ODH (2014). *Derecho a la vivienda digna en la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires: Observatorio de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <https://odhbsas.files.wordpress.com/2012/07/derecho-a-vivienda-digna-caba-odh-2014.pdf>
- Picketty, Thomas (2014). *Capital in the twenty-first century*, Cambridge: Harvard University Press.
- Sarachu, Gerardo (2013). "Trabajo, educación y formación: itinerarios compartidos con las organizaciones autogestionarias, socio-productivas desde la extensión universitaria", en R. Elizalde, M. Neusa, M. Ampudia, A. Falero, K. Pereyra, *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Mercosur*, Buenos Aires: Editorial Buenos Libros, pp. 107-135.
- Teubal, Miguel (2006). "Expansión del modelo sojero en Argentina. De la16 de mayo, producción de alimentos a los commodities", *Realidad Económica* (Argentina), núm. 220, pp. 71-96.
- Torres Guillén, Jaime (2008). "La desobediencia civil como praxis en las sociedades democráticas. Una perspectiva latinoamericana", *Espiral* (México), vol XIV, núm 42 (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13804201>
- Zibechi, Raúl (2004). *Genealogía de la Revuelta. Argentina: la Sociedad en Movimiento*, Ciudad de México: Ediciones del FZLN.
- Zibechi, Raúl (2008). *Territorios en resistencia*, Buenos Aires: Lavaca editora.

Artículo recibido: 8 de agosto de 2016
Dictaminado: 26 de septiembre de 2016
Segunda versión: 5 de octubre de 2016
Aceptado: 7 de octubre de 2016