

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN  
EN EL CAMPO: ANÁLISIS DE PROCESOS  
DE CONSTRUCCIÓN Y DISPUTAS DE  
ESPACIOS EDUCATIVOS EN CÓRDOBA  
(ARGENTINA).**

Elisa Cragolino\*

*PUBLIC POLICIES FOR RURAL EDUCATION:  
AN ANALYSIS OF CONSTRUCTION PROCESSES  
AND DISPUTES OVER EDUCATIONAL  
SETTINGS IN CÓRDOBA, ARGENTINA.*

---

\*Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

**RESUMEN:** En esta presentación nos interesa plantear perspectivas y algunos análisis referidos a la educación en el campo, que surgen de investigaciones que realizamos respecto a las disputas por educación y escolarización en zonas rurales de Córdoba, Argentina.

Proponemos un sentido amplio de “políticas públicas” de educación en el campo que no se restringen a las producidas desde el Estado. Problematicamos estas nociones desde aportes de Pierre Bourdieu y Antonio Gramsci y damos cuenta de la presencia en los espacios sociales rurales de una diversidad de agentes que construyen y establecen disputas alrededor de la educación. Nos detenemos en particular en el análisis de una escuela agrotécnica atravesada por un proyecto de “modernización tecnológica”, las propuestas alternativas de una “escuela campesina”, construida por un movimiento social y realizamos una aproximación a las Estrategias de Responsabilidad Social Empresaria, de una empresa agroindustrial

**PALABRAS CLAVES:** Políticas públicas- Educación - Espacios rurales

**ABSTRACT:** *In this presentation we are interested in outlining perspectives and analysis regarding rural education as a result of our studies on disputes over education and schooling in rural regions in Córdoba, Argentina.*

*We talk about “public policies” in a broad sense, not only referencing those that are State policies. We intend to problematize this concept by way of the contributions of Pierre Bourdieu and Antonio Gramsci. We identify several agents that are present in rural social spaces that form and establish disputes over education. There is a special emphasis on the analysis of an Agricultural technology school that is going through a process of technological upgrading and in the alternative approaches of a rural school built by a social movement. We also focus on the social corporate responsibility strategies developed by a transnational agro-industrial company.*

**KEYWORDS:** *public policies Education - Rural areas*

## INTRODUCCIÓN

**E**n esta presentación me interesa plantear perspectivas y algunos análisis referidos a la educación en el campo, que surgen de investigaciones que realizamos respecto a las disputas por educación y escolarización en zonas rurales de Córdoba, Argentina.

Hemos analizado, con una perspectiva histórica de larga duración (todo el siglo XX hasta la actualidad), las prácticas formativas y las maneras en que la educación hace parte de la vida campesina, los procesos de escolarización y como estos se van modificando conforme se producen transformaciones estructurales y políticas<sup>2</sup>. También estudiamos y acompañamos a través de actividades extensionistas, las iniciativas y estrategias del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), que hace diez años surge como un actor educativo que disputa espacios y propone proyectos alternativos. Desde el equipo de investigación que dirijo estamos iniciando además una nueva línea de indagación que refiere a los agentes vinculados a la producción capitalista y que incluye, por un lado a organizaciones sectoriales de la pequeña-mediana propiedad (Federación Agraria Argentina) y por otro a las estrategias de grandes empresas capitalistas vinculadas al agro negocio. Nos referimos a prácticas de Responsabilidad Social Empresaria (RSE) que desarrollan empresas transnacionales como Monsanto.<sup>3</sup>

Nuestro planteo implica reconocer la presencia de diferentes agentes en los espacios sociales rurales, quienes a través de sus prácticas y en el marco de relaciones sociales de conflicto, construyen políticas públicas en educación.

A continuación introduciremos algunas cuestiones conceptuales referidas a las maneras en que entendemos las políticas educativas, el lugar del Estado y los aportes de la sociología crítica de Pierre Bourdieu y la etnografía de la educación latinoamericana de inspiración gramsciana, a la hora de analizar la construcción y disputas de espacios educativos en zonas campesinas.

Antes de proseguir corresponde hacer una aclaración: utilizamos indistintamente el término “educativo” y formativo. Hablamos de espacios, procesos, prácticas educativas, que no son reducibles a lo escolar. El análisis de la construcción social de la “forma escolar” es relevante en nuestras investigaciones, y sin desconocer la importancia que tiene y ha tenido en Argentina en la constitución de la nación y en la identidad de los sujetos, recordamos que esta,

en todo caso, es una forma histórica concreta y su importancia y características debe ser siempre analizada empíricamente. La reproducción de la vida social en el campo implica distintos dispositivos de formación y aprendizajes que se desarrollan en distintos ámbitos, que involucran a diferentes agentes e instituciones y responden a distintos intereses. Entendemos que el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social; no se trata de una actividad sino de un aspecto de toda actividad. En cuanto aspecto de la práctica social, el aprendizaje además involucra a la persona toda; implica no solamente una relación con actividades específicas sino una relación en comunidades sociales (LAVE; WENGER, 1991).

Advertimos entonces en la vida social de las zonas rurales la existencia de una multiplicidad de prácticas educativas, heterogéneas y complejas, que en tanto tienen intencionalidad formativa y participan de la disputa económica, política y cultural, involucran a una multiplicidad de agentes sociales, individuales y colectivos. En este trabajo nos detendremos sólo en algunas de ellas analizando una escuela agrotécnica atravesada por un proyecto de “modernización tecnológica”, las propuestas alternativas de una “escuela campesina”, construida por un movimiento social y brevemente una aproximación a las desarrolladas en el marco de Estrategias de Responsabilidad Social Empresaria, desarrollada por una empresa agroindustrial transnacional.

### **PERSPECTIVAS Y CONCEPTOS DE INSPIRACIÓN BOURDIANA Y GRAMSCIANA Y PARA COMPRENDER POLÍTICAS Y PROCESOS EDUCATIVOS**

En las últimas décadas la consideración de *lo político* como un proceso que sobrepasa a *la política* hizo posible analizar el lugar del Estado, el protagonismo de diferentes actores en el espacio público, debatir las problemáticas referidas a alcances y contenidos de la ciudadanía y las posibilidades o limitaciones de democrática. (GRASSI, 2003).

El Estado ya no se presenta como un aparato al modo althusseriano, Pierre Bourdieu es uno de los autores que discute con Althusser (1979) en sus planteos acerca de los “aparatos ideológicos del Estado” y propone analizar al Estado como un campo, esto es como un espacio de posiciones diferenciales y de relaciones contrapuestas, para nada homogéneo ni con una coherencia

única. El sociólogo francés pone en cuestión las visiones esencialistas que personifican al Estado cuando se lo analiza en términos de lo que “el estado hace” o “el estado quiere”. También discute cuando lo adscriben a una realidad perfectamente delimitada y unitaria “sin advertir la presencia de “un conjunto de campos burocráticos o administrativos”, donde hay agentes y grupos de agentes gubernamentales y no gubernamentales que luchan que por el control de recursos específicos y el poder de regir una esfera particular de prácticas; procesos que se dirimen mediante leyes, reglamentos, medidas administrativas y “todo aquello que corresponda a una política (policy)” (BOURDIEU, 1995: 74)

Si consideramos desde esta perspectiva las prácticas relativas a la educación en las zonas rurales donde investigamos, podemos advertir al mismo tiempo la complejidad que supone esta disputa, por un lado por la definición misma de lo que se considera “lo rural”, “el campo” y “lo educativo” en estos espacios y ligados a lo anterior la diversidad de agentes, individuales y colectivos que participan en la construcción e imposición de estas prácticas y sentidos. ¿Es educación rural o educación del campo o en el campo? <sup>4</sup>. Pensar las prácticas educativas incluye considerar las leyes que la regulan (que son nacionales y provinciales, y en buena medida siguen lineamientos de organismos como OEI, UNESCO, FAO y entidades de crédito también internacionales como Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo) que construyen definiciones acerca de cuál es el sujeto social que habita y habitará el campo y el cómo y para qué se lo forma. Es decir aquello que se dice acerca de la educación en relación a la formación como sujeto económico, social, político, cultural. Estos marcos normativos incluyen respuestas a otras cuestiones no menos nodales: ¿A quién le cabe la responsabilidad primordial de resolución de estas cuestiones relativas a la educación: al Estado?; a las familias del campo?; a otros agentes y agencias de la sociedad civil?; a cuáles?. ¿Dé qué tipo de educación se habla? ¿La escolar regular? ¿se proponen otros espacios formativos fuera de la escuela?. ¿Se trata de una educación universal o particularizada para ese ámbito? ¿Educación de niños y jóvenes? ¿Educación de adultos? ¿Educación “para toda la vida”? En fin, estas y otras dimensiones centrales de las prácticas educativas son construidas, para ser luego interpretadas y apropiadas por diferentes conjuntos sociales.

Junto a estas leyes hay luego reglamentaciones que rigen el trabajo docente. por ejemplo el “Estatuto Docente” que establece las obligaciones y garantiza, entre otros derechos, el acceso a los cargos de maestros y profesores del sistema educativo argentino a través de determinados procedimientos de concursos o selecciones públicas; derechos que luego son resguardados por otro/s agente/s: el/los sindicatos. Existen otras ordenaciones que también regulan la participación de las familias y sus obligaciones respecto a la escolaridad de los hijos y los espacios de intervención en la vida escolar; también disposiciones que normalizan la participación de vecinos en el sostenimiento de los establecimientos (las asociaciones cooperadoras y las “de madres”) y las de otras de organizaciones de la sociedad civil y empresas en el espacio escolar. Además existen medidas administrativas, autorizaciones para que se abra una escuela en un paraje rural y que este sea gestionada por ejemplo como en el caso que estudiamos, por un movimiento social campesino; designaciones de docentes; subsidios para que se construya un establecimiento o se modifique su infraestructura o equipamiento. Cuestiones a las que haremos mención en puntos siguientes cuando hagamos referencia a las disputas observadas en el norte cordobés y que muestran muchas cosas, menos un bloque estatal compacto, con límites precisos e intencionalidades y sentidos unívocos.

Lo que distingue al Estado, según el sociólogo francés es no sólo la falta de unidad que deviene de la multiplicación e imbricación de distintos agentes y espacios, sino también el conformarse como un “supra campo”, en tanto es el resultado de un proceso de concentración de diferentes especies de capital, que incluyen desde la fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), a los económicos, culturales y simbólicos. Concentración que, en tanto tal, constituye al Estado en detentor de una suerte de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detentores. La concentración de diferentes especies de capital lleva a la emergencia de un capital específico, propiamente estatal, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre las diferentes especies particulares de capital y, en particular, sobre la tasa de cambio entre ellas (y al mismo tiempo, sobre las relaciones de fuerza entre sus detentores). (BOURDIEU, 1997:99)

Bourdieu ha criticado a Althusser y su visión de los aparatos, pero también ha hecho lo propio con Gramsci y la noción de hegemonía, planteando

que estos autores ponen el acento siempre en las “funciones y se escamotea la cuestión del ser y el hacer de eso que se denomina Estado” y al que además se presenta “como un ”Estado diabólico” (BOURDIEU, 2014: 17) <sup>5</sup> Pese a estas críticas y a poco de anunciarlas, Bourdieu le reconoce a “los marxistas” el acuerdo con la función de “construcción de los principios de ortodoxia, de consenso sobre el sentido del mundo” y, dirá más adelante, “una de las funciones más generales del Estado es la imposición de la violencia simbólica y con ellos la producción y canonización de las clasificaciones sociales” (Ibid: 22).

Podríamos seguir llenando páginas enteras remitiendo al sociólogo francés y sus maneras de concebir el Estado<sup>6</sup>. Pero esta no es la intención del presente trabajo. Pretendíamos simplemente traer la perspectiva y algunas ideas que nos han permitido pensar de qué hablamos cuando hablamos de Estado y construcción de políticas públicas de educación y disputas en las zonas rurales de Córdoba.

Queremos ahora retomar otros de nuestros referentes teóricos, que como anunciábamos en la Introducción, tienen que ver con la etnografía de inspiración gramsciana. Ahora bien, el lector puede preguntarse ¿es posible la convergencia entre Bourdieu y Gramsci. <sup>7</sup> Entendemos que sí, aunque Bourdieu mismo se ha ocupado de criticarlo y tomar distancia del intelectual italiano<sup>8</sup>. Sin desconocer las diferencias, postulamos que existen zonas de aproximación en cuanto a las maneras en que Gramsci entiende el Estado, la construcción de políticas y las luchas por mantener o subvertir el orden social y el lugar de la dominación cultural en la reproducción de las relaciones sociales.

Para Gramsci (2004) Estado remite al conjunto de actividades prácticas y teóricas con que la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio, sino que logra hacerse con el consentimiento activo de aquellos sobre los que gobierna. Si bien Bourdieu usa a veces la palabra “consentimiento” para describir la dominación simbólica, luego lo liga al hábitus que remite a la incorporación de las condiciones objetivas externas, Se se trataría de la internalización de la condición de clase y del condicionamiento que esta implica y en este sentido la violencia simbólica no implicaría, a diferencia de Gramsci, inculcación activa ni labor de persuasión. Más allá de estas diferencias los dos autores pretenden además comprender cómo y por qué las clases subalternas viven su hegemonía o subalternidad y

cómo las clases dominantes acuden a mecanismos que les permiten sostener su posición y de este modo asegurarse los beneficios de dominación en un sistema diferencial de relaciones de clase.

Y aquí otra convergencia que, aunque Bourdieu la niega en Gramsci, caracteriza a los dos autores. Y lo pondremos en palabras de Elsie Rockwell (1987, pp16) quien, en un trabajo al que siempre volvemos por su profundidad teórica y las puertas que abre en términos analíticos, destaca en la perspectiva de Gramsci su insistencia en llevar la mirada hacia el “obrar”, la práctica, la acción; para inferir ahí cómo la concepción del mundo se ha convertido en historia real”. Afirmación que bien cabría para caracterizar la manera en que el sociólogo francés piensa la vida social en una perspectiva que se denomina justamente “teoría de la práctica”.

La influencia de Gramsci, se ha incrementado en las investigaciones antropológicas acerca de la política y también en estudios que pueden enmarcarse en la Antropología de la Educación de las últimas décadas. Nos interesa recuperar aquí por que nos sirve para nuestros problemas de estudio, los análisis acerca del Estado capitalista de (TROUILLOT, 2001) que presentan una visión amplia del mismo como un conjunto de prácticas y procesos y sus efectos y permiten advertir que el poder del Estado no tiene necesariamente fijeza institucional y que por tanto, los efectos de estado nunca se dan exclusivamente por intermedio de instituciones o en sitios gubernamentales. El Estado, desde esta perspectiva no es un aparato sino un conjunto de procesos. No está necesariamente limitado por alguna institución. En ese nivel, su materialidad reside mucho menos en las instituciones que en el discurrir de los procesos y relaciones de poder, para que de esta manera se generen nuevos espacios para el desenvolvimiento del poder (TROUILLOT, 2001: 5).

Esta perspectiva propone que se pueden buscar los procesos del Estado y sus efectos en espacios menos obvios que aquellos de las políticas institucionalizadas y de las burocracias establecidas. Se trata de advertir como se configura el poder y se construye hegemonía no sólo en políticas organizadas, sino también en muchas prácticas a través de las cuales los pobladores del campo se encuentran con el gobierno pero también con otras instituciones, que ejercen efectos de dominación similares al estado y procesos que los interpelan como individuos y como miembros de comunidades.

Nos referenciamos así en un conjunto de estudios de la etnografía latinoamericana de inspiración gramsciana a través de los cuales se discute la noción de institución escolar y se analiza lo político como proceso que atraviesa las tramas institucionales; se estudia la sociedad civil, y como parte de ella la escuela, como un lugar en que se constituyen y se encuentran las fuerzas políticas, donde la lucha política se despliega cotidianamente. (ROCKWELL, 1983, 1987, 1991, 1996; 1986, EZPELETA; ROCKWELL, 1985; 1987). En estos trabajos se recupera la noción de hegemonía pero además se reconoce que si bien las clases dominantes en la estructura social (dadas las relaciones de producción) adquieren una posición dominante en las instituciones, no se cancela la presencia de las clases “subalternas”, ni la posibilidad de articulación de diversas acciones en los procesos de oposición a los grupos dominantes.

El desafío analítico es advertir en las escuelas elementos (contenidos y relaciones) que tienen “significado estatal”, en el sentido de contribuir a la dirección hegemónica de un grupo social sobre los demás; pero a la vez es necesario reconocer las prácticas que son gérmenes de concepciones del mundo alternativas y progresivas o bien expresiones de posiciones de resistencia de los grupos subordinados (ROCKWELL, 1987: 26)

Siguiendo esta proposiciones, nos reconocemos como parte de un colectivo que en Argentina y Latinoamérica, trabaja desde la etnografía proponiendo análisis de la relación entre Estado, escuela y clases subalternas que superan los límites de otros enfoques basados e “el conflicto cultural, o “la imposición de la ideología dominante”. Lo que tratamos de hacer en cambio es identificar la complejidad de la trama de posiciones e intereses presentes en la producción de prácticas y discursos políticos educativos (ROCKWELL, 2001).

En este sentido recuperamos las ideas de Achilli (1998:2) que señala que “cuando hablamos de políticas educativas hacemos referencia –en un sentido amplio– al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Analíticamente, este reconocimiento amplio de las políticas educativas – que supone también, un reconocimiento de otro espacio público de construcción colectiva de políticas– hace posible identificar y conocer estos procesos sociopolíticos generalmente

silenciados/reducidos tras las políticas estatales. Permite también conocer las dialécticas de sus mutuas interacciones, sus contradicciones y conflictividades, las implicancias que generan. Es decir el espacio público de la lucha de intereses diferenciados” Precisamente ese espacio de resistencia y apropiaciones es el de la lucha política.

Desde esta perspectiva se propone también reconocer diferentes niveles o escalas de construcción de políticas: locales, regionales, nacionales, internacionales donde participan agentes y grupos con intereses y proyectos, a menudo contrapuestos. Teniendo en cuenta que los marcos legales, programas del estado centralizado se aplican a regiones particulares es necesario considerar además las configuraciones socios históricas específicos y las mediaciones existentes, y también tener en cuenta las disociaciones entre marcos normativos, discursos oficiales y realidades sociales.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN EL CAMPO CORDOBÉS. O CÓMO LAS ESCUELAS AGROTÉCNICAS, LAS INTERVENCIONES DESDE EMPRESAS Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS CAMPESINISTAS, CONDENSAN RELACIONES SOCIALES**

Para comprender las políticas educativas rurales debemos hacer referencia en primer lugar a la realidad estructural de Córdoba. En las últimas décadas el avance del capitalismo a través del agro negocio orientado a la exportación implicó en esta provincia, como en muchos lugares de Argentina, un corrimiento de la frontera agraria y con ello el desmonte indiscriminado, la expansión de un modelo de monocultivo “sojización”, incorporación de paquetes tecnológicos, explotación degradante de los recursos naturales, concentración productiva, desplazamiento territorial de la producción campesina y conflictos por la tierra.

Este proceso estructural está acompañado con modificaciones en las políticas educativas, que contrastan con la década del 90 y la vigencia de la ley anterior (ley Federal de Educación 24195, de 1993) que ignoró a la educación rural y dismanteló la educación agrotécnica. Desde el advenimiento del gobierno de Nestor Kirchner (2003) es posible reconocer en el sistema educativo una recuperación de la ruralidad, un reconocimiento de su especificidad como

modalidad desde la LEN (Ley de Educación Nacional del año 2006) y una cierta “jerarquización” con la creación de estructuras ministeriales específicas, a nivel nacional y provincial, políticas de formación docentes y recursos a través de programas.

Sin embargo, entre otros actores, el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), como ya veremos, no parece reconocerse en estos proyectos y plantean la necesidad de construir escuelas alternativas a las oficiales. ¿Qué es lo que sucede? Según el diagnóstico del MCC Aunque existan establecimientos de educación primaria en buena parte de los parajes rurales cordobeses, y la mayor parte de los niños accedan a ellos, las escuelas del campo parecen vivir al margen de los conocimientos producidos en y por la vida campesina. Se prepara a los niños para un destino inexorablemente urbano o si permanecen en el campo no se los provee de herramientas validas que hagan posible un reconocimiento crítico de las formaciones sociales dominantes

Luego, sobre todo la escuela secundaria, como veremos en el siguiente apartado es uno de los espacios de la introducción de nuevas tecnologías y las modalidades empresariales de gestión productiva.

### **LA ESCUELA AGRO TÉCNICA, LA MODERNIZACIÓN TECNOLÓGICA “Y LA “ESCUELA EMPRESA”**

Hemos analizado lo que sucedió en una escuela secundaria del norte de la Provincia de Córdoba cuando en la década del 90 se implantó el Proyecto EMETA (Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnica Agropecuaria), que con un financiamiento del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) tuvo como objetivo manifiesto la “modernización agrícola”<sup>10</sup>. A partir del mismo se equipó a la escuela con maquinarias, se construyeron instalaciones, los docentes fueron capacitados y se implementaron proyectos didácticos productivos. Entre los replanteos se incluía además una “nueva manera de vinculación de la institución con las escuelas primarias y con las familias de los alumnos a través de experiencias educativas no formales.

Una de las ideas fundamentales era intensificar la propuesta de descentralización y autofinanciamiento de las unidades educativas, introduciendo la idea de “escuela empresa”. El proyecto se fundamentaba en una descentralización, que si bien desde formulaciones progresistas podría haber

implicado intentos de alguna participación de los distintos agentes educativos locales, en realidad lo que pretendía era la descentralización económica, y el autofinanciamiento, es decir el retiro del Estado de su función de proveedora de los recursos que permitan el funcionamiento de la institución escolar. El sostenimiento de la escuela empresa supone involucramientos adicionales de los docentes y un aumento del trabajo no pagado. Además la función pedagógica entraba en contradicción con la lógica empresaria con su criterio de eficiencia y rentabilidad. Pero también La “modernización” propuesta implicaba una definición acerca del papel de la escuela en el desarrollo regional y la capacitación de los alumnos quienes se convertirían en difusores de las innovaciones tecnológicas que se introducirían en las actividades productivas regionales. Se hablaba de “transferencia de tecnología” y “transmisión conductas empresariales “a los alumnos y sus familias.

Y aquí la pregunta ¿Qué estaba en juego cuando se hablaba de escuelas empresas, ¿Qué importaba?, y a quién le importa?. Quien la construía y para qué y para quién la construía?

La educación que pretendía impartirse a través de este proyecto tenía la intención no sólo de proveer los conocimientos y el personal necesaria para los requerimientos del capital agrario en expansión en la zona sino también para transmitir una serie de maneras de hacer y de pensar que legitimaran los intereses dominantes, como si no pudiera haber ninguna alternativa al orden vigente. Volvemos aquí a las referencias a Gramsci y Bourdieu en tanto permiten advertir las múltiples estrategias de dominación cultural e imposición de la violencia simbólica. Sin embargo, al menos algunas de estas estrategias no dieron resultado. Como lo hemos analizado en otro trabajo<sup>11</sup> la resistencia de los padres hacia este modelo de escuela empresa se hacía sentir y se expresaba de múltiples formas. Mencionamos por ejemplo la ausencia a las reuniones de capacitación programada por el centro de extensión que funcionaba en la escuela, los reclamos acerca del trabajo al que estaban sometidos sus hijos con la doble jornada y la obligación del trabajo en el campo de la escuela (“porque tiene que trabajar por la escuela y después dicen que no trabaje para mí, para la familia, que los chicos tienen que estudiar y no trabajar y ahora resulta que miré lo burrear toda la tarde”) o la deslegitimación de los nuevos conocimientos que intentaban impartirse .

## **RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIA: MONSANTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE “AGRICULTURA SUSTENTABLE”**

Los embates del capital son duros en la educación institucionalizada por el Estado . Pero también incide directamente en los territorios a través de políticas de Responsabilidad Social Empresaria (en adelante RSE)

En Argentina grandes empresas, algunas de capital transnacional como Monsanto, y otras de capital nacional , pero ahora transnacionalizadas como Bunge y Born y Arcor, están interviniendo directamente en el campo a través distintas estrategias que, como señalábamos en la introducción hemos comenzado a estudiar en nuestro equipo de investigación <sup>12</sup>. El “apadrinamiento de escuelas”, la construcción o ampliación de edificios, la entrega de recursos y proponiendo contenidos para la capacitación de maestros y profesores rurales. Sus acciones formativas, se extienden mucho más allá de estos ámbitos escolares e involucran a espacios académicos universitarios (a través de subvenciones a la investigación, la innovación y la transferencia tecnológica) y acciones asistenciales a través de las cuales se intenta suplir las “debilidades del Estado (a través de las formas más diversas como provisión de agua potable, alimentos, medicamentos, espacios de “ineración social” recreación y desarrollo cultural.

Nos detengamos en Monsanto, una de las empresas más grandes de producción de de paquetes biotecnológicos y productos químicos agrícolas en el mundo y su Programa de RSE.<sup>13</sup>

Según se presenta en la Pagina web de la empresa: “Semillero de Futuro es el programa de Responsabilidad Social más importante que llevamos a cabo en Monsanto Latinoamérica Sur. A través del mismo financiamos proyectos sociales que agreguen valor y dejen capacidad instalada en las comunidades donde viven y trabajan los empleados, distribuidores y clientes de Monsanto, fomentando la sustentabilidad de esas comunidades.”<sup>14</sup>

A través de este programa Monsanto distribuyó en los últimos años más de un millón de dólares a los llamados “proyectos sociales sustentables” en más de 340 organizaciones en distintos puntos del país para micro emprendimientos agropecuarios, producción/elaboración de alimentos, capacitación en oficios e investigación aplicada en el agro.

Solis (2008) plantea que se trata de la emergencia de un capitalismo de rostro humano, que a diferencia de la época del Estado del Bienestar, su

principio de regulación no reside en la acción del Estado , sino en la moderna empresa capitalista (fenómeno de autorregulación, dispuesto a racionalizar en cierta medida el uso de los recursos productivos (recursos naturales y fuerza de trabajo) así como su modo de funcionamiento, con el objetivo más o menos explícito de limitar sus efectos autodestructivos y preservar así las bases materiales y sociales de la economía de mercado .<sup>15</sup>

La filantropía y la ética de los negocios, lejos de ser concebidas como atributos inmanentes de la persona humana y/o de la propia empresa son, objetivamente hablando, prácticas sociales dirigidas a coadyuvar a la estabilidad y permanencia de las instituciones y, por consiguiente, de las relaciones económicas y sociales que les sirven de soporte material. Todo ello en el contexto de la actual etapa histórica, caracterizada por los efectos particularmente destructivos del modo de producción capitalista sobre su entorno natural y social.

Veamos rápidamente lo que sucede en Malvinas Argentinas<sup>16</sup>. Es una ciudad pequeña, próxima a Córdoba donde Monsanto está construyendo una planta de semillas de maíz (con permisos otorgados tanto por la Secretaría de Ambiente de la Provincia como por la Municipalidad de la ciudad). La movilización en contra de la instalación de la planta ha sido grande. Vecinos de Malvinas Argentinas presentaron una acción de amparo para que se suspenda la construcción de la planta de tratamiento de semillas de maíz hasta que se realice la evaluación de impacto ambiental y una consulta pública, como lo establece la ley nacional de Ambiente N° 25.675.

Ante esa presentación, en febrero de 2013, la Sala 2ª de la Cámara del Trabajo dictó una medida cautelar para que se suspenda la construcción hasta tanto se resuelva la cuestión de fondo del amparo. Dos meses después, en abril de 2013, el Tribunal Superior de Justicia levantó esa medida cautelar porque entendió que para el caso no se aplica la legislación nacional sino leyes provinciales, que no exigen un estudio de impacto ambiental completo antes de autorizar la obra civil de construcción de la planta. Ello permitió a Monsanto seguir construyendo hasta que en septiembre, la Asamblea Malvinas Lucha por la Vida y otras organizaciones ambientalistas comenzaron el bloqueo a los ingresos a la planta. Esta acción provocó la suspensión casi total de la construcción. La Justicia falló en enero del 2014 declaró inconstitucionales los

permisos dados a la empresa para empezar a construir su planta de semillas y ordenó la suspensión de la obra.

Como parte de las estrategias desplegadas por la empresa para lograr legitimidad en la localidad, se publica y distribuye la revista “Malvinas Quiere” que fue repartida a todos los vecinos y contiene información de la empresa sobre la situación de la obra en construcción de su planta de semillas de maíz. Se informa sobre una campaña de provisión de anteojos a pobladores que los necesitaban y la donación por parte de Monsanto de un generador eléctrico para la bomba de agua de la localidad, cursos de capacitación y otras acciones.

En la publicación incluye una carta a los vecinos del vicepresidente de Monsanto para Latinoamérica Sur, donde hace una apelación al diálogo en respuesta a sectores que no reconocen el aporte que la empresa haría al desarrollo del campo. Esta apelación al dialogo remite a todo una perspectiva propiciada por el Banco Mundial y por la FAO que proponen “la negociación directa, la conciliación, la facilitación, la mediación y el arbitraje”. Mecanismos extrajudiciales de composición de conflictos” y, por lo tanto, supuestamente de manera más ágil que si los mismos fueran “judicializados”. Se atribuye el conflicto a la incompetencia técnica y política de actores sociales, que generan escasez y necesidad de intervención represiva y/o portadora de “instituciones democráticas” (ACSELRAD et al, 2010).<sup>17</sup>

Se trata de discursos normativos del “consenso” que remite a una “democracia dialogante” (GIDDENS, 1998), como si este fuera un dialogo entre iguales, ignorando la “correlación de fuerzas”. Se niega el carácter constitutivo del conflicto en la realidad social (antagonismo irreconciliable capital-trabajo) y se concibe el conflicto como una disfunción, que a través de la implementación de ciertas estrategias podría lograr un efecto de armonía y equilibrio entre las fuerzas sociales en conflicto. De este modo participan activamente en construcciones ideológicas que apuntan a la despolitización de la problemática ambiental en América Latina, en el contexto actual de inserción en la economía internacional. Aquí nuevamente las referencias a Gramsci son ineludibles

O sea, para que las condiciones de inserción internacional de estas economías sean aceptables, es necesario neutralizar la acción de distintos actores

sociales que se resisten a los procesos de concentración de recursos comunales y degradaciones ambientales por causa de la intervención del capitalismo liberalizado contemporáneo (HARVEY, 2004).<sup>18</sup>

### **LA ESCUELA CAMPESINA EN EL NORTE DE CÓRDOBA Y LA LUCHA POR UNA EDUCACIÓN PROPIA**

Uno de los actores que resisten al avance del agro negocio, tal como lo hemos mencionado, es el movimiento Campesino de Córdoba (MCC). una organización de tercer grado integrada por diez Organizaciones zonales de segundo grado, que a su vez agrupan alrededor de sesenta “organizaciones de base”. Se trata de algo más de mil familias que participan directamente de alguna de las Comunidades de Base y más de mil quinientas familias que participan indirectamente de los proyectos y beneficios generales que se promueven. Se proponen resolver colectivamente los problemas que comparten en las comunidades, relativos a la producción y comercialización, los caminos en mal estado, la falta de agua, los conflictos de tierra y la criminalización por parte del Estado a los pequeños productores que resisten desalojos y también cuestiones relativas a salud y educación

En las últimas décadas el avance del capitalismo a través del agro negocio orientado a la exportación implicó en esta zona, como en muchos lugares de Argentina, un corrimiento de la frontera agraria y con ello el desmonte indiscriminado, la expansión de un modelo de monocultivo “sojización”, incorporación de paquetes tecnológicos, explotación degradante de los recursos naturales, concentración productiva, desplazamiento territorial de la producción campesina y conflictos por la tierra.

Ante esta serie de “calamidades sociales y ambientales” (HOCSMAN 2009:5), las poblaciones campesinas comienzan a organizarse llevan adelante procesos de resistencia y lucha. Se proponen resolver colectivamente los problemas relativos a la producción y comercialización, los caminos en mal estado, la falta de agua, los conflictos de tierra y la criminalización por parte del Estado a los pequeños productores que resisten desalojos y también cuestiones relativas a salud y educación.

Las demandas por educación tiene que ver con la existencia de un sistema que no satisface a las familias, no sólo porque sus integrantes no

pueden acceder a los establecimientos existentes sino por las características de la enseñanza impartida. Estas reivindicaciones educativas se articulan con reclamos más amplios acerca de la tierra, la sustentabilidad ambiental y la posibilidad de sostener sus modos de vida como campesinos.

Desde el año 2008 y como parte de las actividades extensionistas realizadas desde la Universidad nacional de Córdoba, acompañamos al MCC en la construcción de proyecto de escuela alternativa, de alternancia y con participación comunitaria en la gestión no solo administrativa sino pedagógica. El proyecto nunca fue aprobado. Tal como planteamos en trabajos anteriores (CRAGNOLINO, 2010; 2011). Las dificultades, a nuestro entender tienen que ver por un lado, con las tendencia homogeneizante del capitalismo, esto es a la generalización de las relaciones capitalistas en el agro y en términos de Bourdieu con el lugar subordinado que ocupa el campo educativo en relación al campo económico y al campo del Poder (Bourdieu, 1990). Pero además con el estado de las correlaciones de fuerza existentes dentro del campo educativo. Veamos algunas de estas condiciones y procesos.

En primer lugar, pese a que el propio Ministro de Educación habilitó, en conversaciones iniciales con el MCC, la posibilidad de planificar y poner en funcionamiento una escuela secundaria diferente a las tradicionales, los cuadros medios del ministerio son los que en general han mostrado mayores niveles de resistencia a aceptar la posibilidad que se concrete una escuela diferente para los jóvenes campesinos. Este cuerpo burocrático, estos funcionarios, estarían completamente dominados por la representación oficial de lo oficial, como señala Bourdieu (1997) y esta representación oficial de la escuela media supone una estructura que ellos mismo ayudaron a construir. En efecto, muchos de los funcionarios y miembros de los equipos técnicos encargados de evaluar la propuesta de la Escuela Campesina, participaron en la construcción de la idea del CBU Rural,<sup>19</sup> o fueron docentes y/o supervisores de esta “oferta específica” que el proyecto del MCC ha puesto en cuestión. En este sentido estarían poco dispuestos a reconocer el fracaso del sistema y admitir las dificultades que supone su funcionamiento.

En segundo lugar, este grupo de funcionarios y técnicos se presenta y distingue además representando “el interés general” de todas las familias” y “todos los alumnos” de Córdoba y en virtud de esa representación, ayudan

a imponer como legítimas las estructuras establecidas, las formas de gestión institucional y propuestas curriculares vigentes. Frente al “universalismo” de estas instituciones que defienden, que no van acompañadas con la universalización de los medios que garanticen el acceso a la escuela media, destacan la excepcionalidad de la situación del no acceso de los jóvenes campesinos. Al relegarlas al carácter de excepción le restan legitimidad al reclamo del MCC y limitan las posibilidades de que la propuesta de escuela campesina, de alternancia y de gestión comunitaria sea aprobada.

Habría además intereses corporativos poderosos vinculados al orden escolar establecido que juegan en contra de la posibilidad de aprobación de la Escuela Campesina. Me refiero en particular a los intereses de profesores y sus sindicatos, que a través de una institución como el Estatuto del docente, resguardan el derecho de acceso a los puestos de trabajo a través de un orden de mérito oficialmente establecido y no reconocen la posibilidad de que los padres de los alumnos y miembros de las organizaciones intervengan en la selección de los docentes y el cuerpo directivo de las escuelas.

Otros actores del campo educativo que operan a nivel local y regional son los maestros y supervisores de las zonas rurales del norte cordobés. La relación que el MCC ha tenido con estos representantes del Estado, ha sido en general conflictiva. La caracterización que realiza el MCC de los maestros rurales como un sector uniforme y asociado sólo con prácticas conservadoras, refuerza la idea de la imposibilidad de incorporarlos a proyectos de cambio y termina culpabilizándolos, desconociendo las condiciones socio históricas que explican las prácticas y representaciones de los maestros. Son escasas y relativamente recientes las experiencias de trabajo del MCC con los docentes y el hecho de que a menudo los presentan como un enemigo o cuanto menos alguien poco confiable, no les permite sumarlos a la hora de defender o sostener el proyecto de la Escuela Campesina.

En este estado de correlaciones de fuerza, a pesar de tener el aval inicial del Ministro de Educación y aunque cuente con el apoyo de la Universidad y la legitimidad que en cierto sentido ésta le transfiere se hace evidente la debilidad en cuanto posibilidad de ser aprobado. Y esto a pesar de que el proyecto estaría sustentado por las nuevas disposiciones legales en materia educativa.<sup>20</sup>

En que estado se encuentra la escuela campesina hoy? El proyecto

original nunca fue aprobado, pero a partir de las negociaciones con el ministerio de Educación, fue posible la realización de convenios y con ello la apertura en el norte cordobés de cuatro sedes del Programa de Nivel Medio Semipresencial para Adultos (mayores de 17 años), que funciona con tutorías y módulos impresos. Además en dos de las centrales del MCC desde hace 4 años años se desarrolla un Programa de Inclusión y Terminalidad de Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT).

De este modo defendiendo derechos a la educación, que se articulan con otro conjunto de derechos relativos a la tierra, el agua, el monte, la justicia, la salud, el MCC avanza en proyectos y acciones, interpela al Estado y se alía con otros actores como la Universidad. Estas organizaciones de la sociedad civil reivindican el carácter público de la escuela campesina, pero esto conduce a decisiones complejas, como por ejemplo ser responsables de Sedes de Programas estatales, con cuya curricula no acuerdan. Sin embargo los espacios construidos implican la oportunidad que al menos cuatro escuelas y sus “extensiones áulicas” en otros parajes, existan y funcionen en las comunidades, que sus alumnos tengan oportunidad de obtener una certificación y que los cuadros técnicos del MCC se conviertan en profesores y coordinadores pedagógicos y administrativos de las sedes.

Las tensiones de esta implementación son muchas : los materiales educativos utilizados (se trabaja con módulos de enseñanza pensados para un alumno urbano) no se corresponden con la realidad campesina y es necesario todo un trabajo de readecuación curricular que los docentes orgánicos del Movimiento no siempre pueden sostener autónomamente ; se convive con otros docentes no orgánicos (que acceden a sus puestos a través de listas de orden de méritos oficiales) que no están dispuestos a realizar estas readecuaciones y que muchas veces no cumplen sus responsabilidades. También inciden las formalidades y burocratismos del sistema de enseñanza oficial y en buena medida las disputas con los supervisores zonales y regionales del Ministerio que intentan que “se cumpla la norma”, obstaculizan el desarrollo de las actividades de las escuelas campesinas.<sup>21</sup>

A pesar de este difícil contexto las familias organizadas del MCC procuran que la escuela responda a los postulados centrales que sostiene la organización y reconocen a la educación como un derecho inalienable, pero

además reclaman ser parte de la construcción de ese derecho. Quieren una escuela para sus hijos, pero no cualquier escuela, sino aquella que, según lo manifiestan, respete y valore sus modos de vida, que no niegue la realidad de la desigualdad, a menudo soslayada y que partiendo de los saberes locales pueda proyectarse hacia nuevos conocimientos científicos y universales. Para lograr estos propósitos, disputan pero también negocian con distintos agentes del Estado. Renuncian por el momento a ser una escuela campesina autónoma y cumplen con los requerimientos formales que supone ser parte del sistema educativo provincial a través de los Programas de Terminalidad del nivel secundario. Sin embargo dan desde las aulas una batalla por un conocimiento diferente al que pretende imponerse a través de una curricula y materiales educativos en los que no se reconoce la vida campesina. Producen nuevos conocimientos, elaboran “Manuales” con contenidos contextualizados y con problemáticas a través de los cuales pretenden resguardar y mejorar la vida campesina.

### **REFLEXIONES FINALES**

La producción material y social de la vida en el campo cordobés implica prácticas formativas y aprendizajes que involucran a distintos agentes sociales e instituciones. En este trabajo nos hemos detenido en el análisis de una escuelas agrotécnica atravesada por un programa de corte neoliberal que redefine las maneras de ser escuela pretendiendo convertirla en una empresa que se autosostiene; que además intenta introducir a través de los nuevos contenidos de la formación definiciones acerca de lo que es ser un trabajador del campo, un productor, un campesino.

También hicimos referencia a las empresas capitalistas del agronegocio que a través de estrategias “de responsabilidad social” y “resolución negociada de conflictos” inciden y avanzan en los territorios rurales. Estas serían según los autores citados nuevas formas de autoregulacion ante las crisis sociales y medio ambientales surgidas en la nueva fase de acumulación del capital. Entre las acciones desplegadas mencionamos las que incluyen a las escuelas pero también otro conjunto de espacios formativos y acciones asistenciales que tienen por objetivo contribuir a la construcción de hegemonía. Se trata de avanzar en el proceso de legitimación social de un modo de producción en el

campo que intenta imponerse como el único y más eficiente tanto en términos sociales como ambientales (son los que van a ser “resguardo ante el hambre del mundo”). Las empresas, a través de sus fundaciones y el despliegue de una “nueva ética”, de una nueva moral” se presentan además como aquellos que tienen la capacidad de intervenir en aquellos espacios donde el Estado no llega o lo hace ineficazmente

Finalmente hicimos alusión a un movimiento campesino y sus organizaciones que construyen escuelas que se presentan como alternativas a las del sistema regular. También ellos, participan de la batalla cultural y política desplegando distintas estrategias: En un primer momento recurren directamente al Ministro de Educación (a través de redes que es interesante reconocer, pero a la que no nos hemos referido) para que autorice una escuela de gestión social. En un segundo momento a la universidad para que transfiera no sólo los conocimientos necesarios para elaborar el proyecto si no la legitimidad de la que ella es portadora. Sigue luego la negativa del Ministerio de Educación, a partir de las opiniones de equipos técnicos y funcionarios y la resistencia del sindicato docente (ante la posibilidad de que los profesores sean seleccionados por fuera del estatuto docente) y finalmente el acuerdo con determinadas dependencias del Ministerio de educación, aquellos que tienen una trayectoria de mayor apertura y flexibilidad por la población con la que trabajan: La Dirección de Educación de Jóvenes y adultos y después de unos años la Coordinación del Programas de Terminalidad de secundaria para jóvenes de 14 a 17 años, son los que hacen materialmente posible la existencia de las escuelas campesinas ya que sostiene el salario de docentes coordinadores y otorga los títulos de finalización del nivel .

Las referencias que hemos realizado en relación a la escuela agrotécnica, la fundación empresaria y las escuelas campesinas intentan mostrar que estos agentes participan activamente de la construcción de políticas públicas. Observamos disputas alrededor de recursos estratégicos que exceden ampliamente los límites de aquello considerado convencionalmente como “lo educativo”, en tanto a través de ellas se dirimen diversos modelos de desarrollo y maneras de entender y concretar políticas públicas, que no son homogéneas y se juegan diferencialmente en los espacios locales.

Las perspectivas gramscianas y bourdeanas nos han permitido advertir estas complejidades. Sus enfoques relacionales e históricos hacen posible poner en cuestión las delimitaciones tradicionales de Estado y políticas y pensar en las diferentes imbricaciones, las continuidades, discontinuidades y las tensiones que emergen en la construcción y sostenimientos de espacios y procesos educativos en el campo. Nos permiten además discutir con visiones que pretenden encontrar explicaciones acerca de lo que ocurre en las escuelas y cualquier otro espacio educativo presentándolos como autónomos, y autocontenidos, invisibilizando las relaciones sociales que condensan.

### NOTAS

- 1 Este trabajo constituye una versión revisada y ampliada de la ponencia presentada en la Mesa Redonda: "Projetos e processos educacionais em disputa: políticas governamentais, empresariais e alternativas populares" del *Seminário Internacional Carajás 30 Anos: resistências e mobilizações frente a projetos de desenvolvimento na Amazônia oriental*, Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Federal de Maranhão, São Luís, Brasil 5 a 9 de maio de 2014.
- 2 Véase entre otros: Cragnolino, 2011, a, b, y c. Cragnolino (2012); Cragnolino (2013)
- 3 En esta línea de indagación del proyecto colectivo se inscriben tres investigaciones individuales que se encuentran bajo mi dirección: Los Trabajos Finales de Licenciatura en Antropología (FFYH-UNC) de Sofía Ambrogi titulado *Protagonistas del Progreso. Las estrategias formativas de Monsanto en la localidad de Malvinas Argentinas*, Córdoba, Argentina (2013-2015); el Trabajo final en Antropología de José Luis Ramello: "¿...Y como te crees que nos mantenemos?". *O Lo no Gratuito de la Gratuidad Donaciones, padrinos e intercambios en dos escuelas rurales del este de Córdoba*". La investigación posdoctoral (BECA CONICET) de la Dra Lucía Caisso, *Educación y política. El involucramiento político de integrantes de instituciones escolares en torno a la instalación de una planta de Monsanto (Malvinas Argentinas, Córdoba)*". Parte de las discusiones que aquí se presentan relativas a Responsabilidad Social Empresaria surgen del acompañamiento a estos jóvenes investigadores, bibliografía compartida, discusiones, a quienes agradezco la oportunidad de seguir formándome a través de la grata tarea de orientación de sus trabajos.
- 4 En Argentina, a diferencia de Brasil no se distingue "educación rural" de educación del campo o en el campo. Véase al respecto algunas consideraciones realizadas en Cragnolino (2015)
- 5 Bourdieu (1995: 68) plantea que "(...) en un campo hay luchas, por lo tanto historia. Soy muy hostil a la noción de aparato que es para mí el caballo de Troya del funcionalismo de lo peor: un aparato es una máquina infernal, programada para alcanzar ciertos objetivos. (Ese fantasma del complot, la idea de que una voluntad demoníaca es responsable de todo lo que sucede en el mundo social, frecuente el pensamiento « crítico»). El sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos políticos o los sindicatos no son aparatos, sino campos. En un campo, los agentes y

las instituciones luchan, siguiendo las regularidades y las reglas constitutivas de ese espacio de juego (y, en ciertas coyunturas, a propósito de esas mismas reglas), con grados diversos de fuerza y, por lo tanto, con distintas posibilidades de éxito para apropiarse de los beneficios específicos que están en juego en el juego. Los que dominan en un campo dado están en posición de hacerlo funcionar en su provecho, pero deben tener siempre en cuenta la resistencia, la protesta, las reivindicaciones, las pretensiones, «políticas» o no, de los dominados.

Ciertamente, en ciertas condiciones históricas, que deben ser estudiadas de manera empírica, un campo puede comenzar a funcionar como un aparato. Cuando el dominador logra anular y aplastar la resistencia y las reacciones del dominado, cuando todos los movimientos se dirigen exclusivamente desde lo alto hacia lo bajo, la lucha y la dialéctica constitutivas del campo tienden a desaparecer”

6 Hemos mencionado sólo algunas pocas obras donde el sociólogo francés aborda el problema del Estado. Quizas los mayores referencias se encuentran en una obra publicada en Francia en 1989 “La nobleza de Estado” y luego de su muerte en la compilación realizada por sus discípulos , Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989-1992) publicado por primera vez en francés en el 2012 y en su versión española, traducida por Pilar Gonzalez Rodriguez, en 2014

7 No pretendo ser original al plantear esta posible convergencia, ya que muchos autores e incluso hace muchos años lo han hecho .El primero que leí fue García Canclini ( 1984). En la producción actual que puede enmarcarse dentro de la ahora llamada “Antropología de la política ” es posible encontrar multiples referencias que hablan de las aproximaciones y distancias. Véase entre muchos Burawoy (2014, pp2) quien en este interesante artículo, le reprocha a Bourdieu que reniegue de aquel de los marxistas con quien sin duda tiene las mayores afinidades , ya que se apropia de Gramsci para su propio pensamiento sobre la dominación cultural, lo utiliza para apoyar su propia teoría de la política, y sin embargo ridiculiza sus ideas sobre los intelectuales orgánicos . Refiriéndose a los encuentros entre ambos autores señala que . “desarrollaron sofisticadas nociones de lucha de clases en las cuales la cultura jugaba un papel central... se centraron en lo que Gramsci llamó las superestructuras y Bourdieu denominó campos de dominación cultural. ... dejaron de lado el análisis de la economía propiamente dicha para focalizarse en sus efectos, en los límites y oportunidades que creaba para el cambio social. Su interés en la dominación cultural les llevó a estudiar la relación de los intelectuales con la clase y la política. Los dos pretendieron transcender lo que consideraban la falsa oposición entre voluntarismo y determinismo, o entre subjetivismo y objetivismo. Abiertamente rechazaron el positivismo materialista y la teleología, y en su lugar enfatizaron cómo la teoría y el teórico ineludiblemente forman parte del mundo que estudian”. Por razones de espacio de este articulo no se incluyen las diferencias y remitimos directamente a la lectura del texto.

8 Bourdieu (2014, p. 197) refiere a Gramsci como el “Ptolomeo del sistema marxista, como el que proporciona la apariencia de un camino de salvación fuera del sistema marxista, y, que de hecho, se encierra más en el callejón sin salida ... le otorga al Estado no sólo la función de imponer y mantener el orden sino establecer y reproducir el consenso”

9 Dice Rockwell (1987) citando a Gramsci en nota 36, pagina 17 “ La norma de vida, “no se entiende en sentido libresco, sino realizada en la vida práctica... [En

- el] obrar práctico... se halla contenida implícitamente una concepción del mundo, una filosofía?”
- 10 Un análisis detallado de la implantación del proyecto EMETA en la escuela agro-técnica estudiada, puede verse en Cragnolino (2000)
  - 11 Vease Cragnolino (1997)
  - 12 Vease Ramello (2015), Ambrogi (2015 a y b)
  - 13 En su pagina web oficial puede verse la manera en que la empresa se presenta, sus actividades tecnológicas y sociales y sus “aportes” para la mejora y mayor sustentabilidad de la vida <http://www.monsanto.com/global/ar/quienes-somos/pages/default.aspx>
  - 14 véase <http://www.monsanto.com/global/ar/quienes-somos/pages/semillero-de-futuro.aspx>
  - 15 Es la propia estructura do sistema capitalista, en su lógica de reproducción. incesante, que redundando en las condiciones actuales de desigualdades sociales y deterioro de naturaleza, condiciones estas, que las organización a través de acciones de RSE pretenden combatir. ¿LA RSE es un nuevo rasgo estructural del capitalismo post-industrial o, por el contrario, se trata de un fenómeno transitorio surgido en la etapa de auge del régimen de producción fordista y que tiende a desaparecer en el actual contexto de crisis? Solis Mercado (2008)
  - 16 Malvinas es una de las localidades donde tal como se menciona en una nota anterior, realizan sus trabajos de campo y analisis la estudiante Sofia Ambrogi y la Dra Lucía Caisso. Para mayorse detalles sobre el conflicto, véase los trabajos citados en la Bibliografía de estas jóvenes investigadoras
  - 17 Se menciona la carencia de instituciones, de competencia psíquica o cognitiva. : la posibilidad de reducir costos administrativos y judiciales, la necesidad de recurrir a expertos externos y la necesidad de participación.
  - 18 De acuerdo con Acsehrad, et al (2014) cuando se evade el debate político, las tecnologías sociopolíticas como las de la resolución negociada entre actores con fuerza muy desigual, colaboran en la consolidación de un modelo de sociedad que distribuye desigualmente los riesgos ambientales y expropia a las poblaciones tradicionales, castigando en particular, en los países menos desarrollados, a las poblaciones de menor ingreso y a las minorías étnicas Según el geógrafo David Harvey, la transformación de economías locales a través de la privatización de tierras y recursos colectivos, de la supresión de formas no capitalistas de producción y de la expulsión de campesinos son elementos presentes en la geografía histórica del capitalismo liberalizado contemporáneo (Harvey, 2004).
  - 19 El Ciclo Básico Unificado (CBU) Rural fue la forma específica que en la década del 90, luego de la Ley Federal de educación . adquirió para las zonas rurales el primer ciclo de la escolaridad secundaria obligatoria. Funcionaba en las escuelas primarias a cargo de una “maestra tutora” que era el personal permanente que lleva las clases todo los días, pero ue no había recibido más que nuna mínima capacitación. Las disciplinas agrupadas en áreas , estaban a cargo de “verdaderos profesores de secundario”, que tenían, en general muchas dificultades para cumplir sus obligaciones dado el estado de caminos, falta de transporte y escasa remuneración. Análisis acerca de la complejidad y las dificultades que atravesaba “este servicio educativo” específico para las zonas rurales, y las críticas de muchas familias que planteaban que “no es un secundario de verdad”, puede verse en Ligorria (2007)

20 Tanto la Ley de Educación Nacional como la Ley provincial que vigentes reconocen el derecho a la educación de los pobladores rurales, la necesidad de introducir medios para efectivizarla, la posibilidad de implementar modalidades de alternancia y formas de “gestión social” de las instituciones escolares

21 Véase Cragnolino (2010)

## REFERENCIAS

ACHILLI, Elena. Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente en **Revista Lote** N° 18, 1998. Disponible en [www.fernandopeirone.com.ar/Lote/.../achilli.htm](http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/.../achilli.htm). *Acceso en* 03/03/2009

ACSELRAD Henry, DAS NEVES Henry y MUÑOZ GAVIRIA, Edwin (2010), traducción de Salgado, M. Inserción económica internacional y resolución negociada de conflictos ambientales en America Latina, en *Eure* (Santiago), v 36 N| 107, Santiago, abril 2010, pp27-47. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612010000100002> , Consultado 22 abril 2014

ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado , en *La filosofía como arma de la Revolución*, **Cuadernos de Pasado y Presente** N° 4, Siglo XXI, Mexico, 1979.

AMBROGI, Sofía .**Protagonistas del Progreso**. Las estrategias formativas del capital trasnacional en territorio cordobés. Estudio de caso: Monsanto en la localidad de Malvinas Argentinas. Proyecto de trabajo Final de licenciatura en Antropología, Facultad ed filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Versión mimeográfica, 2014

AMBROGI, Sofia “Monsanticemos! Estrategias empresariales puestas en marcha en territorio cordobés”, en **Cuestiones de Población y Sociedad**, Vol 5, N° 5 . 2015 Disponible en <http://www.cepyd.org.ar/revista/index.php/CPS/article/view/64>. Consultado 6 de agosto de 2015

BOURDIEU, Pierre. **Respuestas por una antropología reflexiva**, México, Grijalbo, 1995

BOURDIEU, Pierre. **Razones Prácticas**. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama,1997

BOURDIEU, Pierre. **Sobre el Estado**. Cursos en el College de France (1989-1992), Buenos Aires, Ed Anagrama, 2014

BURAWOY, Michael. La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu”, en **Gazeta de Antropología**, 2014, 30 (1), artículo 14 . 2014 . Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/31815>. Consulta 10/08/2015

CRAGNOLINO, Elisa. “Abriendo miradas. Un análisis de experiencias educativas no formales desde la perspectiva de sus protagonistas”. **Ciencias Sociales**, Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba p. 1-10 ,1997.

CRAGNOLINO, Elisa. “La modernización” en la escuela agrotécnica”, en **Cuadernos de Educación**, Año 1, N° 1 ¿Escuela Nueva...? Escuela, Reformas y Transformación Educativa. Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. p. 179-190, 2000

CRAGNOLINO, Elisa . La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita, en Lorenzatti, María del Carmen (comp.) **Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos**, Córdoba, Vaca Narvaja Editores , p 191-209, 2011a

CRAGNOLINO, Elisa. **Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas**. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas”, en Manzanal, Mabel y Neiman Guillermo (comp.), Las agriculturas familiares del Mercosur. Trayectorias, amenazas y desafíos, Buenos Aires, Ciccus. P. 189-204, 2011b

CRAGNOLINO, Elisa () Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y la escritura en familias rurales”, en Batallan, Graciela y Neufeld M. Rosa (comp.) **Discusiones sobre infancia y juventud en la antropología**, Ed Biblos, Buenos Aires, p 71-86, 2011c

CRAGNOLINO, Elisa. Access to written culture as part of the social reproduction strategies of rural families in Cordoba (Argentina)”, en Kalman, J. y Street, B. **Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond**. Nueva York, Routledge, p 38-51, 2012

CRAGNOLINO, Elisa. Políticas, historias y prácticas de acceso a la educación primaria rural en el norte de Córdoba, Argentina, en Civera, A, Lionetti L y Werle F (coord.) **Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina**. Doble Edición en Argentina, Editorial Pro Historia y en México Colegio de Michoacan y Colegio Mexiquense. febrero 2013 pag 77-95,

CRAGNOLINO, Elisa. **Políticas públicas de educación en el campo: abordajes etnográficos en el análisis de procesos de disputas y construcción de espacios formativos en Córdoba (Argentina)**” .Presentación em mesa Redonda em el Seminario Carajas 30 años, resistências e mobilizações frente a projetos de desenvolvimento na Amazônia oriental .Universal Federal de Maranhão, 5 al 10 de Mayo del 2014. São Luis de Maranhao, Brasil (mimeo).

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie . Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), **Educación y clases populares en América Latina México**. I.P.N. – D.I.E. 1985,p. 195-215,

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie **La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso**. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. 1987

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1984) Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular, en **Nueva Sociedad** N° 71, marzo-abril de 1984, p. 69-78

GIDDENS, Anthony , **Más allá de la izquierda y la derecha**, Madrid, Ediciones Cátedra, 1998

GRAMSCI, Antonio. **Antología Antonio Gramsci**, Buenos Aires, Siglo XXI Editora. 2004

GRASSI, Estela . Política, Cultura y Sociedad: la experiencia neoliberal en la Argentina”. En: Danani C y Lindenboim (coord.) **Entre el trabajo y la política** ¿qué hay de particular en las transformaciones de las políticas sociales argentinas?, Buenos Aires, Biblos.

HOCSMAN, Luis y PREDA Graciela. Desarrollo agrario, estructura parcelaria y economía familiar en la Provincia de Córdoba. En CD **Actas: IV Jornadas**

Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agro – industriales. CIEA - FCE - UBA. Buenos Aires. 2005.

HOCSMAN, Luis .Expansión agraria, tierra y papel del Estado: análisis y reflexión sobre un caso argentino”, en Mançano Fernández, B. (Coord.) **Movimientos Campesinos y Estado: Resistencias y Alternativas**. CLACSO. Asunción. Movimientos Campesinos y Estado: Resistencias y Alternativas (en prensa)

LIGORRIA, Verónica. El Ciclo Básico unificado Rural en el norte de córdoba:¿alternativa para la inclusión y cumplimiento de la escolaridad obligatoria?, en CRAGNOLINO, E (comp), **Educación en los espacios sociales rurales**. Serie Colecciones Estudios sobre educación ; Centro de publicaciones FFYH. UNC. Córdoba 2007

ROCKWELL, Elsie **Repensando Institución: una lectura de Gramsci**. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México, 1987.

ROCKWELL, Elsie “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”, en **Cuadernos de Antropología Social** N° 13, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, p 53-64, 2001.

SOLÍS GONZALEZ , José Luis. Responsabilidad social empresarial: un enfoque alternativo, en **Análisis Económico**, Vol. XXIII, Núm. 53, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco México , p. 227-252, 2008

TROUILLOT, Michel “The Anthropology of the State in the Age of Globalization. Close Encounters of the Deceptive kind”. En: **Current Anthropology**, Vol. 42, N° 1, Wenner-Green Foundation for Anthropology Research, p 125-138, 2001.