

ISBN 978-950-33-1656-6

Compilación de
SOFÍA AMBROGI
ELISA CRAGNOLINO

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación

Compilación de

Sofía Ambroggi
Elisa Cragolino

Colecciones
del CIFFyH 

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación / Eva Mara Petitti ... [et al.]; compilación de Sofia Ambrogi; Elisa Cragolino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1656-6

1. Comunidades Rurales. 2. Educación Rural. I. Petitti, Eva Mara. II. Ambrogi, Sofia, comp. III. Cragolino, Elisa, comp.

CDD 307.1412

Publicado por

Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Las Escuelas Campesinas. *Propuestas alternativas de educación secundaria en el espacio rural*

Carolina Vélez Funes*

Los proyectos políticos de los movimientos sociales cuestionan a través de sus demandas no solo condiciones objetivas consideradas injustas sino también las representaciones sociales que circulan y se instalan en discursos y prácticas, a partir de las cuáles se interpreta, ordena y clasifica el mundo social (Piñeiro, 2004). Es por eso, que la cultura y la educación también son considerados espacios de lucha y disputa ya que, en ellos, a través del lenguaje y las categorías simbólicas que éste provee, se ponen en juego las distintas maneras de nombrar, definir y comprender la realidad. Los movimientos sociales llevan adelante proyectos educativos vinculados a sus proyectos políticos, a sus procesos de lucha y de organización que exigen no solo la accesibilidad al derecho universal de la educación sino también que esos espacios se construyan a partir de su identidad colectiva.

En el caso del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), sobre el que se centra nuestro análisis, la educación también es expresión de la lucha política que despliega en el territorio y que tiene como objetivos centrales la defensa del modo de vida y producción campesina.

Es por ello que frente a la escasa e inapropiada oferta educativa en el norte y noroeste de la provincia¹, el MCC intenta contribuir a que se garantice ese derecho a través del diseño, apertura y sostenimiento de Es-

¹ Los datos que nos permiten realizar las afirmaciones presentadas forman parte de un relevamiento realizado por miembros del Programa de Investigación Educación rural y educación básica de jóvenes y adultos del Centro de Investigaciones de la FFyH dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino en el marco del Proyecto "Bases para el ordenamiento territorial comunitario" Línea de Trabajo "La educación como derecho y componente del desarrollo sustentable" Dirigido por la Dra. Alicia Barchuk - FONCYT PICTO'S 2005 - UNC Res 142/07 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica.

* Doctora en Estudios Sociales Rurales por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora egresada del proyecto de investigación en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" (CIFYH) de la Universidad Nacional de Córdoba. carolinavelezf@gmail.com

cuelas Campesinas en diferentes parajes rurales del norte y noroeste de Córdoba.

El punto de partida de este proceso es la demanda de oferta educativa secundaria en el campo que el MCC presenta al Ministerio de Educación de la provincia. Y ante la apertura de la escuela, la necesidad de que los conocimientos obtenidos sean acreditados inicia instancias de negociación con el Estado para que se certifiquen las trayectorias educativas que se realicen. Esta situación da lugar a diversas contradicciones vinculadas al carácter contestatario de las propuestas educativas alternativas de los movimientos y a la inserción de las mismas en una institución escolar regulada por ese Estado.

Siendo, como dijimos, el campo educativo un espacio socialmente disputado (Rockwell, 2005 y Cragnolino 2010), los diversos actores que en él se encuentran -no solo docentes, alumnos, directivos y funcionarios públicos, sino también organizaciones sociales, familias, gremios, gobiernos locales, entre otros -van configurando y reconfigurándolo a partir de las interacciones que establecen entre ellos y con las políticas educativas y/o disposiciones oficiales. En este marco, el espacio escolar es un ámbito privilegiado donde las interpretaciones de la realidad circulan, son discutidas, asimiladas, apropiadas, resistidas y reconfiguradas (Rockwell, 1995; Achilli, 2003 y Neufeld, 2000, entre otros) pudiendo a su vez incorporarse a

“...una dinámica de reclamo social por recuperar y construir espacios de poder y generar instancias de producción de conocimiento desde la disputa sociopolítica llevada al campo de la organización social.” (Elisalde 2008, p. 76).

Los principios de la Escuela Campesina

A partir del relevamiento en la zona, que pone en evidencia la inexistencia y/o insuficiencia de establecimientos educativos en el norte y noroeste de la provincia de Córdoba donde se encuentran las distintas centrales que componen al MCC², comienza el diseño de una propuesta de escuela: la

² El MCC está integrado por nueve organizaciones zonales. En las sedes de Ocut, Ucan, Apenoc, Ucatras funcionan Escuelas Campesinas. En las tres primeras funcionan programas de terminalidad educativa para adultos y en Ucatras, un programa de terminalidad para jóvenes. En la escuela de Apenoc funcionan ambos programas.

Escuela Campesina que tenga en cuenta en los distintos aspectos de su funcionamiento y organización las particularidades de la vida en el campo³. Uno de los principios de la propuesta fue que la gestión de las escuelas sea pública, es decir, que el Estado asuma la obligación que le corresponde como garante de la educación básica en la zona rural y que la escuela esté abierta a todo aquel que quiera incorporarse. Otro principio de la propuesta fue que las escuelas se encuentren en el territorio, o sea que en el lugar de pertenencia de las familias: donde residen y trabajan. Frente a los procesos de creciente migración del campo a pueblos y ciudades, el MCC considera que la escuela tiene que contribuir para que quienes asisten a ella puedan continuar viviendo donde viven. Si bien se entiende que la problemática es estructural, se propone una educación que favorezca el arraigo al campo.

Vinculados a la “Educación territorial” están los principios de “Educación de alternancia” y de “Contenidos contextualizados y socialmente útiles”, la modalidad de alternancia responde al propósito de integrar la asistencia a la escuela con las tareas productivas que se realizan en el hogar y no pueden descuidarse. A su vez, la dificultad de acceso por las distancias a recorrer, por la falta de transporte y por el estado de los caminos, impide que diariamente se pueda concurrir a clase.

Por su parte, la inclusión de contenidos contextualizados y socialmente útiles responde al convencimiento de que son las situaciones y problemáticas que resulten relevantes en el territorio, las que orientan la selección y jerarquización de contenidos de la escuela.

Considerando que la propuesta fue promovida por un movimiento social, la formación para la cooperación y organización está estrechamente vinculada a la trayectoria política del MCC. Este principio se orienta a la exigencia y defensa de derechos básicos en los territorios entendiendo que problemáticas comunes deben ser abordadas de manera colectiva.

Con la apertura de las escuelas, la concreción de estos principios orientadores encuentra límites y posibilidades en las dinámicas escolares concretas. La heterogeneidad de actores, prácticas y discursos que construyen el espacio educativo en cuestión, revelan las tensiones y contradicciones que entre ellos existen y a partir de las cuales el espacio toma forma. A su vez, el sostenimiento de la escuela en el tiempo, hace necesario la adap-

³ Ver Documento Escuela Secundaria, 2008. En este documento también se presentan los principios directrices de las Escuelas Campesinas.

tación de estos principios a los nuevos desafíos que proponen los actores que construyen cotidianamente el espacio. De las cuatro escuelas campesinas que actualmente funcionan en el territorio cordobés centraremos nuestra atención en una de ellas, gestionada por la central de APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba). Ésta comienza a dar clases oficialmente⁴ el 17 de abril del año 2009, día en que mundialmente se conmemora la Lucha Campesina. A partir de ese momento, hasta la actualidad, múltiples dimensiones de la dinámica escolar se han ido transformando, dando lugar a un entramado singular. Para abordar el análisis quisiéramos estructurar el recorrido de la escuela en tres etapas: la primera, cuando comienza el programa para adultos, una segunda etapa cuando se abre el programa para jóvenes de 14 a 17 años y la tercera, cuando se consolida el programa para jóvenes y comienzan a funcionar el aula extendida de adultos en otro paraje cercano, Pichanas.

A lo largo de esos tres momentos quisiéramos examinar algunos aspectos de la dinámica escolar -los sujetos que participan de la escuela, modalidad y contenidos, transporte, espacio físico y geográfico donde funciona la escuela, entre otros- para comprender las características de estos procesos educativos secundarios en parajes rurales.

Los primeros pasos de la Escuela Campesina

Como se mencionó, frente a la demanda del MCC, la contraoferta ministerial fue la finalización de la escuela media para adultos y jóvenes mayores de 18 años a través de un programa de terminalidad educativa secundaria que dependía de la Dirección de Adultos del Ministerio de Educación de la Provincia. Este programa se inserta como una de sus sedes en el CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos) Villa de Soto, que funciona como CENMA base. Así, el nombre oficial de la Escuela Campesina será CENMA Villa de Soto – Sede Los Escalones.

La distancia existente entre el reconocimiento del derecho y el goce efectivo del mismo se manifestó en dos situaciones muy concretas: si bien el Ministerio autorizó la implementación del programa, no garantizó el espacio físico ni el transporte de los estudiantes. Por estar en el campo,

⁴ La escuela comenzó a funcionar en el año 2008 como un espacio formativo, pero sin reconocimiento oficial hasta el año 2009, cuando el Ministerio de Educación autoriza la implementación del programa de terminalidad secundaria para adultos.

estas escuelas se encuentran en lugares de difícil acceso, lejos del pueblo y sin transporte público. A su vez, los caminos no están en buen estado y se vuelven intransitables si llueve. Uno de los principales impedimentos para continuar en la escuela una vez que los chicos terminan el primario es la distancia ya que las escuelas secundarias no se localizan en los parajes rurales sino en pueblos o ciudades. El traslado diario a los centros educativos es impensable por el costo económico que representa y porque la ausencia diaria es incompatible con la dinámica productiva familiar.

A ambas situaciones tuvo que dar respuesta la sede APENOC, lo que implicó la definición política de sostener la escuela en el campo, frente a la ausencia del estado provincial. La tarea de conseguir un lugar donde las clases pudieran darse fue asumida por la comunidad. El primer lugar en el que funcionó la escuela fue la casa de unos vecinos por lo que la infraestructura con la que se contaba no era la de una institución escolar sino de una vivienda. Después se traslada a un puesto de salud recuperado por APENOC. Este espacio tampoco era el adecuado para la escuela ya que solo contaba con una sala muy pequeña. Como dentro del puesto no había lugar suficiente, las clases se daban afuera: en la galería (en una de las paredes había un pizarrón verde) o bajo los árboles. Si el clima acompañaba, el día transcurría sin inconvenientes, pero si hacía frío o demasiado calor, la jornada resultaba muy difícil de sobrellevar debido a la cantidad de horas afuera.

Con respecto al transporte, dos camionetas que pertenecían a la sede entraban todos los viernes al campo, juntando a los estudiantes en el camino, en puntos de encuentro acordados. Es importante destacar que durante la gobernación de José Manuel De la Sota (2011-2015) se implementó como política pública provincial el boleto educativo gratuito para garantizar el transporte sin cargo a quienes estudiaban o trabajaban en una institución educativa. Sin embargo, la política estaba pensada para cubrir tramos y recorridos para los cuales hubiera líneas de transporte tanto urbano como interurbano, pero no para los traslados que no contaran con transporte público. A la marginalidad social, se suma la marginalidad geográfica; o en todo caso, esta última es una de las tantas manifestaciones de la primera. Estas dos situaciones presentadas demuestran que, aunque el discurso oficial diga otra cosa, el Estado no contempla todas las situaciones posibles a la hora de garantizar la universalidad del derecho a la educación.

En este primer momento, el equipo docente y de gestión del programa se conformó en su totalidad por miembros del MCC. En su mayoría, personas con formación terciaria o universitaria que han vivido en ciudades grandes (Buenos Aires y Córdoba capital) y desde hace más de diez años viven en ciudades más chicas o pueblos como: Villa de Soto, Paso Viejo y San Marcos Sierras. Algunos tenían experiencia docente previa y otros no, por lo cual en algunas áreas se trabajaba en parejas pedagógicas. Una particularidad de la escuela es que los docentes que dan clases, están presentes durante toda la jornada escolar, es decir, además de dar las clases que les corresponden, participan de otros espacios y ayudan a coordinar las distintas actividades previstas. Esto responde a dos situaciones, por un lado, al posicionamiento del equipo docente respecto del conocimiento y la educación. En un sistema que fragmenta el conocimiento en áreas y en tiempos, la propuesta de la Escuela Campesina es integrarlo a través del trabajo interdisciplinario y la participación en los distintos momentos de la jornada. Por otra parte, compartir toda la jornada en la escuela es una respuesta concreta a la dificultad de “entrar al campo” por un período corto de tiempo dada la falta de transporte.

Si bien la escuela es una escuela pública, abierta a cualquiera que quiera educarse en ella, los primeros estudiantes pertenecían a la organización: participaban de sus actividades y en los distintos proyectos que ésta promovía. Eran gente que vive y trabaja en el campo, en los parajes cercanos a la escuela. Aunque algunos de ellos se dedican a la producción de carbón, la actividad productiva predominante en la zona es la cría de ganado caprino. En este contexto socio-geográfico, las cabras se constituyen en el principal recurso de subsistencia para las familias campesinas, quienes consumen una parte de la producción y venden e intercambian otra, al mismo tiempo que producen derivados como quesos y dulce de leche. Además de desempeñar una función económica fundamental, la producción caprina históricamente tuvo influencia en la configuración de los lazos sociales de las familias de la zona, en tanto, la crianza y pastaje de los animales se realizaba en campos comunes o compartidos. Con la llegada del alambrado hace 60 años atrás, esos campos de uso común comienzan a desaparecer, modificando a su vez las relaciones sociales en el lugar. La actividad productiva también va a impactar en el funcionamiento de la escuela, estableciendo los ritmos de la jornada escolar ya que a partir de las primeras pariciones y hasta que terminan de nacer los cabritos, el horario

de entrada se atrasa y el de salida se adelanta debido a que el trabajo en el corral se intensifica en tiempo y esfuerzo.

Además de docentes y estudiantes, otros sujetos significativos en la escuela son *las visitas*. La Escuela está abierta a ser visitada y conocida por personas, organizaciones y grupos articulados a APENOC. Entre ellos podemos nombrar periodistas, productores de documentales, miembros de otras organizaciones campesinas, tesistas y profesores de la universidad, estudiantes del profesorado de Cruz del Eje, miembros del equipo de voluntariado de la UNC, practicantes de Trabajo Social, miembros del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), talleristas y músicos, entre otros. En algunas oportunidades, *las visitas* proponen una actividad para un espacio curricular específico. Otras veces, van a conocer el espacio y a darlo a conocer, como en el caso de periodistas y documentalistas o estudiantes que realizan alguna investigación sobre aspectos específicos de la organización o la escuela. En otras oportunidades *las visitas* llegan de otros países, lo que genera gran curiosidad. Estos intercambios, suponen la posibilidad de que por la escuela circule gente muy variada, proveniente de realidades similares o muy distintas, cercanas o lejanas geográficamente, lo que a su vez introduce situaciones de novedad en la rutina escolar. Así, la presencia de *las visitas* también es un elemento dinamizador de la jornada que ofrece otras posibilidades de socialización, entendiendo que ese intercambio permite conocer y reconocer lo que otras realidades tienen en común o no, ampliando así los horizontes de comprensión y favoreciendo la difusión en la ciudad de los modos de vida y problemáticas rurales.

Con respecto a la propuesta educativa, una de las primeras tensiones a resolver para el MCC, fue la redefinición del proyecto de escuela campesina en el marco de un programa de educación a distancia que el Ministerio de Educación ofrecía para adultos que no habían realizado o terminado su escolaridad secundaria, cuya duración era de tres años y medio aproximadamente dejando por fuera de la oferta a todos los jóvenes menores de 18 años con lo cual un grupo etario importante seguía sin poder acceder a la educación. Otra situación problemática durante esa etapa y las siguientes, se vincula a los contenidos y actividades del programa. El material previsto para la modalidad a distancia supone un trayecto por once módulos con contenidos correspondientes a las principales disciplinas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y al idioma Inglés. Como se

mencionó en el capítulo anterior, los contenidos disciplinares elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia, no solo se utilizaban en todo el territorio provincial, sino que también habían sido adoptados por el Programa FinES⁵. Esto demuestra un reconocimiento explícito tanto de la propuesta curricular como del material teórico por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Esta posibilidad de extender el uso de los módulos a toda la provincia, e inclusive a todo el país, da cuenta de que la propuesta supone un nivel de generalidad en sus contenidos lo suficientemente amplia como para “acomodarse” a espacios socio-geográficos diversos, lo cual si bien puede ser entendido como una fortaleza en tanto se gana en superficie, también puede considerarse una debilidad en tanto se pierde en especificidad y adecuación. Aunque los módulos se vieron sujetos a varias revisiones debido a la necesidad de sumar nuevas orientaciones al Área Técnico Profesional requeridas por nuevos destinatarios⁶ no se previó su uso para contextos rurales, por lo cual las referencias presentes están orientadas a la vida urbana, sin ofrecer adaptaciones a la realidad rural ni materiales diferenciados para abordarla.

Esto generó una distancia importante entre los contenidos propuestos por los módulos y los contenidos que los equipos de formación del MCC consideraban que debían trabajarse y la manera en que debía hacerse por lo cual fue necesario realizar adecuaciones para facilitar el acceso y la comprensión de los contenidos. A esa distancia se suma otra que incidirá de manera significativa en la selección de contenidos: la distancia ideológica existente entre la propuesta educativa del ministerio y la diseñada por el MCC. Dado que el Programa de Educación a Distancia supone la firma de un convenio entre entidades interesadas y el Ministerio de Educación de la Provincia, está previsto que la especialidad de la orientación sea definida por la organización conveniente y ésta elabore su propio material teórico. Ante esta posibilidad, el MCC diseñó dos módulos: primero el módulo 11: *Manual de producción campesina* y después el 4: *Cuaderno para la participación*. Estos materiales elaborados en conjunto con todas las cen-

⁵ Un programa ofrecido a nivel nacional para completar de forma semipresencial los estudios primarios o secundarios teniendo más de 18

⁶ La orientación del Área técnico- profesional es definida por el Módulo 11, que ofrece una serie de variantes previamente acordadas con las entidades convenientes. Entre ellas podemos mencionar: Turismo, Alimentación, Metalmecánica y Bienes y Servicios, que son las orientaciones seleccionadas para el Plan FINes. (Martínez, 2013)

trales del MCC, dieron lugar a un nuevo espacio formativo en la sede Los Escalones: las Tecnicaturas de Producción, un viernes al mes. La particularidad de este espacio fue que, si bien era parte del trayecto de la escuela, con el que se acreditaba el módulo 11, estaba abierto a todo aquel que quisiera participar. No hacía falta ningún requisito educativo y se abría a los miembros de las otras centrales del MCC. Según cuáles fueran los temas del módulo (modelos productivos y vida campesina, agua, manejo de bosques, agricultura, ganadería campesina, pasturas, etc.) se definía el lugar para la tecnicatura, que se organizaba en dos momentos, uno teórico, donde se presentaban los temas y otro de taller donde se realizaba la práctica de los contenidos teóricos. El espacio no solo ofrecía nuevas experiencias de aprendizaje por fuera del formato áulico sino también la posibilidad de encuentro entre miembros de las diferentes centrales para intercambiar perspectivas y discutir temáticas tales como defensa de la tierra, de la identidad como pobladores de esas tierras, defensa del bosque nativo frente al desmonte y la recuperación de saberes populares sobre producción y salud.

Otro desafío importante que continúa interpelando al equipo de la escuela, fue el desarrollo de estrategias didácticas y pedagógicas para que lo enseñado pudiera ser efectivamente aprehendido. Para ello fue clave conocer la diversidad de trayectos educativos previos con que contaban quienes asisten a las escuelas. Inicialmente la estrategia fue agrupar a los estudiantes según el año de ingreso a la escuela y unificar los contenidos, atendiendo las dificultades particulares, lo que a su vez también permitía que el abordaje de los contenidos y la resolución de las actividades fuera compartido, favoreciendo así que los integrantes de los grupos colaboren entre sí para la comprensión de los temas que se desarrollaban. También se implementaron proyectos de extensión universitaria cuyo objetivo era el acompañamiento y fortalecimiento de los procesos educativos que se estaban desarrollando en las escuelas. Esta articulación entre miembros del MCC y miembros de la universidad (docentes, alumnos, egresados e investigadores) posibilitó en algunas áreas como Lengua y Literatura o Matemática, la planificación de actividades, la reflexión y el intercambio de impresiones sobre el diseño de estrategias conjuntas. Esto dio lugar a una lectura de la realidad compartida en términos educativos sobre las limitaciones y posibilidades de la propuesta y de su implementación.

Del puesto de salud a la escuela primaria Rubén Darío

El 5 de agosto de 2011 la escuela campesina se traslada del puesto de salud a la escuela primaria Rubén Darío, ubicada en el paraje El Quicho, a 25 km de Serrezuela. El inspector zonal ofrece ese establecimiento al equipo de docentes para que la escuela primaria que allí funcionaba no tuviera que cerrarse por falta de alumnos. El traslado coincide con la apertura del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (en adelante PIT) que depende del IPEA n° 6 de Paso Viejo.

En este caso, el programa exige mayor asistencia: tres días a la semana, uno de los cuales sigue siendo el viernes. De esta forma, de lunes a viernes funciona la escuela primaria; los sábados, miércoles y viernes la terminalidad secundaria para jóvenes y el viernes la terminalidad de adultos.

Con el traslado al paraje “El Quicho” se inaugura el funcionamiento paralelo de tres dinámicas educativas. Dos días a la semana, coincidían la escuela primaria y el programa de jóvenes y los días viernes se sumaban a estas dos propuestas educativas la terminalidad secundaria de adultos. Esta convergencia complejizó el funcionamiento de la escuela de muchas maneras, no sólo en relación a la organización del espacio y de los tiempos escolares sino también en relación a la distribución de los docentes, al traslado, la adecuación de contenidos y a los acuerdos entre los diferentes sujetos.

Una de las primeras medidas fue distribuir el espacio físico para que cada nivel tuviera un lugar diferenciado. Es interesante destacar que la correspondencia entre cantidad de alumnos y tamaño de los espacios no fue el criterio que se tuvo en cuenta para asignarlos. La prioridad de uso la tenía el nivel primario por lo que la maestra y su única alumna utilizaban el salón grande, quedando para los otros dos programas, una sala pequeña y el predio de la escuela. A partir del mediodía, cuando la primaria terminaba su jornada, se volvían a distribuir los grupos ubicándose algunos en el salón grande, espacio que también se utilizaba para las actividades colectivas como talleres y asambleas de las que participaban todas las personas que ese día estaban presentes en la escuela.

Con la apertura de la terminalidad para jóvenes, se suman nuevos actores al espacio: además de la maestra de primario, su alumna y la cocinera, se incorpora el personal administrativo previsto por el programa:

la coordinadora, una asistente técnica administrativa y una preceptora. La coordinación queda en manos de una mujer de Serrezuela, que, si bien es la titular del cargo, en términos prácticos no asume la tarea, siendo su permanencia en la escuela mucho menor a la cantidad de horas correspondiente a su cargo docente. A eso se suma que no demuestra tener manejo de ninguna de las cuestiones que competen al funcionamiento del programa. Por este motivo, el equipo docente y el resto del personal del programa siguen asumiendo la resolución de las cuestiones pedagógicas y administrativas que se presentan. La vinculación entre los docentes pertenecientes al MCC y el personal que no era parte del movimiento fue lenta y trabajosa. La principal dificultad era que ni la coordinadora, ni la preceptora, ni la secretaria conocían el proyecto político del MCC ni el proceso de diseño y apertura de la escuela y no acordaban con la manera de gestionar el espacio. Entendían a la escuela y a la educación de una manera más tradicional y esperaban que el funcionamiento de la misma respondiera a esos esquemas por eso no compartían muchas de las prácticas que se realizaban (o se dejaban de realizar): que no se formara al iniciar la jornada, que no se izara ni bajara la bandera, que parte de la jornada se destinara a talleres en los que participaran los estudiantes de ambas terminalidades y que éstos no estuvieran directamente relacionados con la currícula del PIT, entre otras. Por otra parte, inicialmente el equipo docente de la escuela campesina tampoco contribuyó a la inclusión del nuevo personal. Parecía que quienes recién se incorporaban tenían que sumarse a algo ya en marcha y que no estaba muy claro su funcionamiento. Esta tensión se sostuvo durante mucho tiempo.

En el espacio escolar se percibían distintas propuestas de escuela, que se expresaban en prácticas diferentes. Por su parte, la preceptora y la asistente técnica reconocían como “adecuadas” las que respondieran a las normas establecidas, generando en ciertas situaciones tensiones y malestares, pero también negociaciones y acuerdos de trabajo. En cada jornada se percibía la resistencia de la escuela burocratizada - que en esa formalidad buscaba solidez institucional y legitimidad a través de indicaciones tales como:

hay que pedir permiso para que los chicos puedan ocupar el espacio grande, los profesores nos tienen que avisar si no vienen, yo les voy a dar el nombre de nuestra coordinadora para que ustedes le hagan una notita

para que le digan qué es lo que van a hacer, para que quede asentado...
(Reg. de clase 19.8.11)

Y a su vez, se hacía presente también un modelo de escuela que a través de sus prácticas escolares y sus contenidos interpelaba la propuesta oficial y proponía otro modo de pensar la educación y el lugar de la escuela en el espacio social pero que, a su vez, también estaba atravesada por las experiencias de escuela “tradicional” tanto de los docentes como de los alumnos y por las disposiciones y reglamentaciones de los programas.

Además del nuevo personal, con el cambio de sede también se sumaron nuevos estudiantes, en su mayoría jóvenes de parajes cercanos. Un aspecto importante generador de tensiones en la disputa por la ocupación del espacio educativo local es, que, si bien en el pueblo no hay terminalidad educativa para jóvenes, allí si funciona un CENMA al que deberían concurrir quienes viven allí. Esa disputa por el espacio se materializa, por ejemplo, en la obstaculización del transporte. A pesar de insistentes gestiones, la comuna de Serrezuela, no proveyó fondos ni vehículos para que los estudiantes pudieran ingresar del pueblo al campo para estudiar.

Durante 2012 y 2013, el primer grupo de adultos que había sostenido de manera constante su recorrido escolar, termina el trayecto por los módulos y deja de asistir a la escuela. Mientras que la matrícula de adultos disminuye en la escuela del Quicho, la del PIT aumenta ampliamente. Se incorporan muchos estudiantes nuevos. Algunos de ellos viven en el campo, en parajes cercanos a la escuela, pero otros viven en el pueblo, Serrezuela, y vienen con experiencias de fracaso escolar o problemas disciplinarios. A su vez, algunos son miembros del MCC y otros no. Con estas incorporaciones, la mirada de los docentes se centra fuertemente en el PIT. En las reuniones de planificación se discute largamente qué actividades hacer para que se interesen los chicos, se preocupan por la indisciplina y las problemáticas sociales que viven, en algunos casos situaciones de violencia o adicciones.

Al detenernos sobre la estructura de la jornada escolar, vemos que en esta etapa continúan como momentos definidos el trabajo en grupos y los talleres, pero se va modificando su dinámica ya que los miembros de ambos programas participaban conjuntamente en las actividades de taller generando nuevas interacciones. Además de los talleres, otros momentos colectivos fueron las tecnicaturas y posteriormente las asambleas. Éstas

surgen como una nueva práctica de la escuela. Desde sus inicios, la Escuela Campesina fue pensada como un proyecto de construcción colectiva, donde todos sus participantes contribuyeran a su sostenimiento a través de sus distintas funciones o roles, responsabilidades asignadas, actitudes y comportamientos.

Inicialmente las reflexiones sobre la escuela y el consecuente compromiso expresado ante los demás tenían lugar con las *místicas* que se realizaban al inicio de la jornada. Eran espacios que a través de actividades ligadas a lo afectivo buscaban consolidar y fortalecer la identidad de la escuela y la apropiación por parte de sus asistentes. A su vez, al final de cada jornada, había una instancia de evaluación sobre el día de trabajo. Esos momentos son recuperados y reformulados en la Asamblea. Si bien ésta se enmarca en la materia de Ciudadanía y Participación que tienen que cursar los jóvenes de 14 a 17 que hacen el trayecto del PIT, como los temas que se discuten incumben a todos los miembros de la escuela, es un espacio donde todos están presentes: no solo los alumnos y docentes del PIT sino también los alumnos y docentes del CENMA y el personal administrativo. Para los docentes, las asambleas se presentan como actividades educativas en las que la participación a través del diálogo es uno de los aprendizajes centrales. “...es un lugar para poder hablar, para poder escucharnos, para poder pensar, para poder reflexionar, para poder hacer acciones.” (Reg. Asamblea 31.05.13) Y, por tanto, una oportunidad para tomar la palabra en un espacio público. Ese es el mensaje que se refuerza permanentemente: “*aprovechemos a decir ahora, hacer escuchar nuestra voz*” (Reg. Asamblea 26.04.2013). Los temas a discutir se refieren al funcionamiento de la escuela partiendo de la premisa de que la escuela es de todos y que de todos depende el desarrollo de las jornadas escolares. Sentados en ronda y con distintos niveles de participación se comienzan a proponer los temas a discutir: limpieza de la escuela, transporte, propuestas de talleres, uso de los espacios, evaluaciones, medidas a tomar si no se respetan los acuerdos, etc. Una vez definidos, los presentes se reúnen en grupos y cada grupo discute el temario y formula propuestas. Luego, vuelven a reunirse los grupos para hacer un plenario del que surjan conclusiones y acuerdos. Esos acuerdos marcan el pulso del funcionamiento del espacio y su legitimidad se basa en el consenso a través del cual se logran y su revisión periódica en las asambleas posteriores para verificar su cumplimiento o proponer los ajustes necesarios. Por otra parte, las discusiones de la asamblea tam-

bién ponen de manifiesto que no solo el personal administrativo resiste ciertos aspectos de la escuela campesina, los alumnos también. En algunos casos exigen la aplicación de sanciones - amonestaciones y suspensiones - o menos flexibilidad de parte del equipo docente con quienes no prestan atención en clase y molestan. Por otra parte, algunos estudiantes llegan a la escuela considerando que lo prioritario es avanzar en los conocimientos establecidos por el programa, desinteresándose por otros conocimientos, actividades o discusiones que se proponen en la escuela. Esa resistencia a participar de actividades que no ven estrictamente relacionadas a lo curricular, evidencia que, aunque la propuesta de la Escuela Campesina sea vincular ambos programas, los estudiantes desarticulan esa integración. Se establece así una tensión entre lo que el equipo de formación de la escuela quiere transmitir

Todo conocimiento es importante. No hay ninguna actividad que no nos forme. Esta asamblea es re-formativa, nos constituye como ciudadanos. Esto está siendo un momento muy escolar. Las noticias son muy formativas. Se aprende de mil formas. (Reg. Ceci 26.04.13)”

y la apropiación que efectivamente hacen de esa propuesta los estudiantes.

La apertura del aula extendida en Pichanas

Durante esta etapa, se produce la apertura de un aula extendida en Pichanas, un paraje ubicado a 28 kilómetros de Serrezuela. Una de las mujeres que participaba de la terminalidad de adultos, Zoila, oriunda de ese paraje, llega a la escuela con la inquietud de que en la zona hay gente interesada en terminar el colegio secundario, pero sin posibilidades de llegar hasta la escuela del Quicho. A partir de esa demanda, se comienza a pensar y a discutir la posibilidad de dar respuesta a esa demanda.

La escuela se oficializa en el año 2013 como aula extendida del CEN-MA que funcionaba en El Quicho, ya que lo que se autoriza no es la apertura de un nuevo programa, sino de un nuevo lugar de funcionamiento del programa que estaba siendo implementado.

Con la apertura de esta escuela podemos decir que además se amplía el alcance territorial de acceso a la educación, ya que a partir de ese momento, la Escuela Campesina, no solo cuenta con dos programas sino también



con dos sedes. Esto trajo aparejados ajustes en las dinámicas desarrolladas por el equipo de formación: mayor planificación de las actividades y de la distribución de recursos humanos, conjuntamente con nuevas estrategias pedagógicas y logísticas. El desdoblamiento del programa de adultos, incidió en el seguimiento de los procesos de los alumnos y exigió aumentar la comunicación entre los miembros del equipo para estar al tanto del desenvolvimiento de cada grupo, no sólo en orden a conocer la trayectoria académica de los alumnos en la escuela sino también al desarrollo del espacio para poder seguir pensando propuestas.

El momento inaugural de la escuela campesina en Pichanas coincide con la finalización de la primera cohorte de adultos del programa de terminalidad secundaria en El Quicho. Al observar ambos momentos en simultáneo, es relevante señalar que no sólo la apertura de sedes y programas implican negociaciones y dificultades a resolver, sino que el término del trayecto escolar también se ve atravesado por la necesidad de demandar y exigir el avance de procesos de acreditación. El seguimiento de los trámites que certifican los aprendizajes realizados también es parte de la disputa por acceder a la educación tal como señala Santiago, uno de los docentes:

En esta escuela todo es una lucha. Desde el principio, la existencia de esta escuela es una lucha, lo vivimos con las cosas que pasan cada día. Eso también es un aprendizaje de la escuela. Hay que luchar también para terminarla. (Reg. de Asamblea 23.11.12).

Esta situación junto con otras nos permite pensar la escuela como un ámbito donde no solo se concientiza y se reflexiona sobre los derechos y sobre el esfuerzo que implica garantizarlos, sino que también se “vivencia” esa lucha de manera concreta al intentar hacer efectivo el cumplimiento de lo que se demanda.

Si bien el espíritu de la Escuela Campesina es el mismo para ambas sedes, la dinámica de la escuela de Pichanas se fue conformando con algunas variantes con respecto a la escuela del Quicho. Esas variantes se manifiestan en los horarios, materiales teóricos y los ritmos de trabajo que fueron instalándose. En ciertos casos, algunos alumnos se retiran antes de que finalice la jornada porque tienen obligaciones familiares o laborales que atender. Y en otros casos porque la escuela queda cerca de las viviendas de los alumnos, lo que permite volver hasta ellas para almorzar, situación

totalmente impensada en el Quicho, donde los traslados hacia y desde la escuela son más largos y más difíciles de resolver.

Con respecto a los materiales de estudio, podemos decir que, si bien se comparten, cada escuela establece dinámicas propias para el trabajo en el aula. En Pichanas, el material de trabajo de los alumnos en algunas áreas se compone, además, de “guiones”, es decir, guías de estudios desarrolladas y utilizadas en México por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)⁷ y de materiales elaborados por miembros del MCC. En la búsqueda de materiales vinculados a la ruralidad y adecuados para el trabajo con adultos, el equipo de formación accedió al material elaborado por el INEA. Estos “guiones”, como los módulos del Ministerio contienen explicaciones y ejercicios cuya resolución y aprobación significa la habilitación para rendir el examen que permite pasar al módulo siguiente.

Distintas características del espacio escolar contribuyeron a definir esta metodología de trabajo. Por un lado, los estudiantes no llegan siempre a la misma hora, por lo que si se propone una clase o un taller en que los contenidos se presentan oralmente, esta dinámica se ve interrumpida varias veces, dejando sin explicación a los recién llegados o haciendo que quienes sí llegaron a horario tengan que escuchar repetidamente lo mismo. Por otra parte, atendiendo a que en esta escuela hay menor cantidad de gente porque funciona un solo programa, también es menor la cantidad de docentes. A su vez, los guiones buscan solucionar el problema de la discontinuidad de la asistencia ya que los que faltan no se atrasan ni se pierden las clases y pueden retomar desde donde dejaron la última vez que estuvieron en la escuela, facilitando un trabajo más autónomo. Los espacios colectivos siguen siendo un desafío, por ahora el almuerzo y la ronda de noticias semanales son los momentos en que todos los presentes comparten la misma actividad.

Lo antes dicho nos permite postular que la experiencia del aula extendida aporta valiosa información sobre el funcionamiento de las escuelas campesinas y sus dinámicas. La participación de los docentes en ambas escuelas también contribuye a integrar las experiencias y conocerlas en profundidad, lo que a su vez permite modificar las prácticas y adecuarlas a la condición de los estudiantes como adolescentes o adultos, teniendo en

⁷ Es una institución educativa pública orientada a brindar servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria a personas mayores de 15 años; promoviendo a su vez la formación para el trabajo en jóvenes y adultos. <https://www.gob.mx/inea/>

cuenta sus intereses, ritmos de aprendizaje y las significaciones que atribuyen a la escuela. Remarcamos también como algo a considerar que, aun tratándose de condiciones edilicias similares, de los mismos docentes y de un mismo programa, de los mismos contenidos y de la misma estructura burocrática, todos esos elementos se redefinen en la escuela de Pichanas. Allí se configura una dinámica diferente a la escuela de El Quicho en función de las expectativas de los estudiantes y la originalidad con la que se insertan en el espacio dando lugar a características singulares.

Palabras finales

La lucha política del MCC se orienta a garantizar el acceso a derechos básicos y, por tanto, a crear las condiciones necesarias para que esos derechos no solo sean reconocidos en documentos y leyes sino que se efectivice el acceso y el goce de los mismos.

A través de las experiencias educativas que se están llevando a cabo en las Escuelas Campesinas en el plano provincial y a través de la articulación de estas escuelas con las escuelas agroecológicas de otras organizaciones sociales, todas pertenecientes al Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) en el plano nacional, el MCC va emergiendo como un nuevo actor en la educación rural cordobesa.

Observando el plano local, también encontramos diversas circunstancias que contribuyen a legitimar y consolidar su posición en el campo educativo. Por un lado, el gran conocimiento que se tiene del territorio y del estilo de vida de quienes lo habitan: de los distintos parajes de la zona, la ubicación de las comunidades y la cantidad de familias que ahí viven. Por otro, las diferentes vinculaciones que los equipos de la escuela han establecido con las autoridades de las escuelas base, los funcionarios del Ministerio de Educación, los jefes comunales y los vecinos de las comunidades, ha permitido dar a conocer el proyecto de la Escuela Campesina y los principios que la inspiran, fortaleciendo la identidad de las escuelas campesinas. A eso se suma, un amplio conocimiento del funcionamiento de los programas, de las problemáticas que los cruzan y la elaboración como equipo docente de estrategias desarrolladas a partir de la experiencia de trabajo.

Aun siendo un proyecto con características propias funciona en el marco de programas educativos estatales y las problemáticas que la escuela

la enfrenta en términos estructurales, pedagógicos e institucionales son compartidos no solo por las escuelas rurales sino también por los programas de terminalidad educativa para adultos por lo cual, el conocimiento producido en estas escuelas puede contribuir no solo a la formación de docentes rurales sino que también puede ser recuperado para pensar la educación de jóvenes y adultos.

Otros aspectos, como el aumento de la matrícula, la apertura de nuevos programas, la expansión a otras comunidades con el aula extendida, estudiantes que terminan sus ciclos de estudio, el trabajo sostenido de docentes y autoridades y la producción de materiales propios- módulos 4 y 11- que otras terminalidades de adultos también utilizan, pone de manifiesto la capacidad de las Escuelas Campesinas para dar respuesta a la demanda real y concreta de educación secundaria en los parajes rurales.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2003). *Escuela, Familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana* (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cragnoilino, E., Del Prato, M. F., Brumat, M. R., Caciorgna, L., Ominetti, L., & Piccioni, A. (2013). Desde la investigación a la extensión, en la construcción colectiva de políticas públicas en educación rural. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 2 (2), 77-85. En línea en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7890>. Consultado en mayo 2020.
- Cragnoilino, E. (2010). La noción de espacio rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En Lorenzatti, M. (Comp.), *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 191-209). Córdoba: Vaca Narvaja Editores.
- Cragnoilino, E. et al (2009). "Condiciones y alternativas de la educación rural obligatoria en el Norte de Córdoba". Exposición presentada en Foro de Educación Rural, organizado por Programa de



Investigaciones en ERYJA, MCC y Programa Espacio Social de la SEU- UNC.

Documento Escuela Secundaria Campesina – MCC y Secretaría de Extensión Universitaria (2008). Córdoba.

Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Martínez, M. (2013). *El para quién del Estado educador*. (Tesis de licenciatura no publicada). Escuela de Letras, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba

Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Ensayos y experiencias. Familias y escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y consensos*, 7 (6), 3-13.

Piñeiro, D. (2004). *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO

Programa de Educación a Distancia. Nivel Medio Adultos, (2009) Córdoba.

Programa de Inclusión y Terminalidad educativa Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años. (2010). Córdoba

Paredes, M. (2010). Informe final de Beca de Secretaría de Extensión Universitaria, 2010

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos, en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía*, 1, 28-38. En línea en: https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ_historia/apuntes_bk/Educaci%C3%B3n%20para%20indigenas/2005%20La%20apropiacion%20un%20proceso%20entre%20muchos%20que%20ocurren.pdf Consultado en mayo 2021

Vélez Funes, C. (2020). *La Escuela Campesina, expresión de lucha política del Movimiento Campesino de Córdoba* (Tesis de doctorado no publicada). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba

Vélez Funes, C. Registros de Escuela Campesina años 2011 a 2015