

Carolina Vélez Funes

**La Escuela Campesina, expresión de la lucha
política del Movimiento Campesino de
Córdoba**

*Tesis para obtener el título de Doctor en Estudios Sociales
Agrarios*

**Centro de Estudios Avanzados
Facultad de Ciencias Agropecuarias
Universidad Nacional de Córdoba**

Septiembre de 2019

Resumen

Dado que los proyectos políticos de los movimientos sociales no solo cuestionan la distribución del poder político y económico, sino también los sentidos sociales compartidos y la manera de definir e interpretar la realidad (Piñeiro, 2004: 56), la lucha social también se desarrolla en el campo de la cultura y de la educación, donde circulan significados e interpretaciones diferentes o incluso contradictorios sobre los mismos fenómenos sociales. Por este motivo, los espacios educativos, que son espacios socialmente disputados, superan la mera trasmisión de conocimiento y se inscriben en procesos de lucha y de organización.

Teniendo en cuenta la centralidad otorgada a las experiencias formativas en general y escolares en particular, nuestra investigación se centra en el estudio en caso de las prácticas socioeducativas que tienen lugar en una de las escuelas del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC)- ubicada en un paraje rural del Departamento de Cruz del Eje- donde se llevan a cabo dos Programas de terminalidad educativa secundaria: uno para adultos y otra para jóvenes de 14 a 17 años. La pregunta que estructura la investigación es: ¿Cómo se construye el espacio educativo en una escuela del estado gestionada por una organización campesina que lleva adelante un proyecto político concreto y que tiene entre sus objetivos la transmisión del mismo a sus participantes?

De esta forma, nuestra preocupación se orienta a reconocer la complejidad de la construcción de un espacio educativo que se enmarca en el proyecto político de una organización que lucha por el acceso a derechos básicos.

Abstract

Given that the political projects of social movements question not only the distribution of economical and political power, but also the shared social senses and the way of defining and interpreting reality (Piñeiro, 2004: 56); the social struggle also cultivates in the field of culture and education, where different, and even contradictory meanings and interpretations circulate around the same social phenomena. For this reason, educational spaces, which are socially disputed spaces, exceed the mere transmission of knowledge and enroll in processes of struggle and organization.

Taking into account the centrality granted to training experiences in general and academic in particular, our research focuses on the study of socio-educational practices that take place in one of the schools of the Peasant Movement of Córdoba (MCC). The MCC is located in a rural area of the Department of Cruz del Eje where two finishing secondary education programs are carried out: one for adults and one for young people from 14 to 17 years old. The research is structured on the question: How is the educational space built in a state school run by a peasant organization, that carries out a specific political project, and that has among its objectives the transmission of the political project to its participants?

In this sense, our concern is to recognize the complexity of building an educational space that is part of the political project of an organization that fights for access to basic rights.

Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Índice.....	5
Siglas.....	9
Agradecimientos.....	11
Introducción.....	13
Presentación.....	14
I- Enfoque histórico, relacional y pluridimensional.....	15
II- Trabajo de campo y estructura de la investigación.....	18
Capítulo 1: Marco teórico y Metodológico y Objeto de Estudio.....	23
Introducción.....	24
I-Movimientos campesinos latinoamericanos.....	25
II- Características del campesinado.....	33
III- Movimientos sociales y Educación.....	39
III.1 Educación como campo de disputa.....	43
III.2 Escuela y Estado.....	46
IV- Construcción del objeto de estudio.....	51
IV.1 Formulación del problema de investigación.....	52
IV.2 Dimensiones de análisis.....	53
IV.3 Antecedentes y perspectivas teóricas.....	55
IV.4 Anticipaciones de sentido y objetivos.....	57

V- Marco metodológico.....	59
Reflexiones preliminares.....	61
Capítulo 2: El Movimiento Campesino de Córdoba.....	65
Introducción.....	66
I. “Salir a defender la tierra....”	67
I.1 Descripción del espacio geográfico.....	68
II Movimiento Campesino de Córdoba. Características generales.....	75
II.1 Surgimiento de APENOC.....	81
II.2 Redes de convergencia y articulación.....	87
II.3 La transformación social como horizonte.....	90
II.4 Múltiples articulaciones con el Estado.....	96
II.5 Plan desarrollo noroeste.....	105
Reflexiones preliminares.....	110
Capítulo 3: Los inicios de la Escuela Campesina.....	112
Introducción.....	113
I. Convergencia de procesos escolares.....	114
II. La demanda por educación.....	117
II.1 Situación educativa de la región.....	119
II.2 El proyecto de escuela.....	122
II.3 Los principios de la escuela.....	128
II.4 Oferta de programas de terminalidad educativa.....	130
Reflexiones preliminares.....	139
Capítulo 4: Los Escalones.....	142
Introducción.....	143

I. La escuela de un movimiento social.....	144
I.1 Los momentos de la escuela.....	149
I.2 Dificultades y estrategias pedagógicas.....	162
I.3 Contenidos y materiales teóricos.....	167
I.4 La disputa política se introduce en la escuela.....	172
I.5 Formación para el trabajo.....	180
I.5.1 “ <i>Campesinos sin tierra, no somos</i>	184
Reflexiones preliminares.....	191
 Capítulo 5: El Quicho.....	 194
Introducción.....	195
I. La apertura del PIT.....	195
II Nuevo programa, nuevos sujetos.....	203
II.1 Distintas formas de “hacer escuela”.....	204
II.2 Nuevos estudiantes.....	212
II.2.1 La territorialidad de la escuela.....	217
II.2.2 “ <i>De acá no van a ser expulsados</i> ”.....	219
II.5 Nuevas designaciones.....	223
II.6 Nuevo escenario para el programa de “adultos”.....	225
III Una escuela, dos programas.....	231
Reflexiones preliminares.....	236
 Capítulo 6: Espacios escolares comunitarios.....	 239
Introducción.....	240
I. Las asambleas como espacios de participación.....	240
I.1 Asambleas ampliadas.....	254
II. “ <i>¡Eso pasa y mirá donde pasa!</i> ”.....	256

III. Talleres de producción y de oficios.....	259
Reflexiones preliminares.....	267
Capítulo 7: Pichanas.....	269
Introducción.....	270
I. Apertura de la escuela de Pichanas.....	271
II. Las particularidades de la escuela.....	277
II.1 El tránsito por la escuela.....	284
II.2 La construcción de lo colectivo.....	290
II.3 Nuevas Experiencias.....	294
Reflexiones preliminares.....	296
Consideraciones Finales.....	298
I. La pregunta por el <i>cómo</i>	299
II. Nuevas tramas de sentido.....	300
II.1 La lucha política se introduce en la escuela.....	301
II.2. La Escuela fortalece el programa político del MCC.....	309
III. Permanecer en el campo.....	316
Bibliografía.....	317

Siglas

APENOC: Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba

ATA: Asistente Técnico/a Administrativo/a

CBU: Ciclo Básico Unificado

CENMA: Centros de Educación Media de Adultos

CERCUPO Organizaciones Comunitarias Urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.

CLOC: Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo

CN: Constitución Nacional

CNA: Censo Nacional Agropecuario

COTBN: Comisión de Ordenamiento Territorial del Bosque Nativo

CP: Constitución Provincial

DGEP: Dirección General de Educación Primaria

DEGS: Dirección General de Educación Secundaria

GIROS Grupo Independiente Rosarino Organizado Solidariamente

EBRJA: Programa de Educación Básica y Rural de Jóvenes y Adultos

EDJA: Educación de Jóvenes y Adultos

EFA: Escuela de Familia Agrícola

FAEA: Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía

FinES: Finalización de Estudios Primarios y Secundarios

INEA: Instituto Nacional para la Educación de Adultos

INTA: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

INTI: Instituto Nacional de Tecnología Industrial

IPEA: Instituto Provincial de Educación Agrotécnica

LEN: Ley de Educación Nacional

LOM: Lista de Orden de Mérito

MCC: Movimiento Campesino de Córdoba

MNCI: Movimiento Nacional Campesino Indígena

MOCASE: Movimiento Campesino de Santiago del Estero

MST: Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra

NEA: Noreste Argentino

NOA: Noroeste Argentino

PAICOR: Programa de Asistencia Integral de Córdoba

PIT: Programa de Inclusión y Terminalidad secundaria para jóvenes de 14 a 17 años

ProMER: Programa de Mejora de la Educación Rural

PSA: Programa Social Agropecuario

SAF: Sub Secretaría de Agricultura Familiar

SENAF: Secretaría de niñez, adolescencia y familia que depende del gobierno de la provincia.

UCAN Unión Campesina del Norte

UCATRAS Unión Campesina de Traslasierra

OCUNC Organización de Campesinos Unidos del Norte Cordobés

ONCAA Oficina Nacional de Control Comercial Agropecuario

UCOS Unión Campesina del Oeste Serrano

UST Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra

AGRADECIMIENTOS

*Difficult roads often lead to
beautiful destinations*

La escritura de esta tesis no hubiera sido lo que fue sin el acompañamiento y el cariño de muchas personas que alentaron permanentemente este esfuerzo y contribuyeron con su amorosa preocupación y dedicada presencia a que pudiera ser concluida.

Quisiera agradecer especialmente a mi directora Elisa Cagnolino el haber asumido la tarea de guiar este trabajo y a Celia Vendramini, mi tutora durante la estancia de investigación en la Universidad Federal de Santa Catarina, por la calidez con la que ella y el equipo de docentes que la acompañan - especialmente Mauro, Adriana, Sandra y Luciana- me recibieron durante el tiempo que estuve trabajando con ellos.

También quisiera agradecer a mis directivos, Diego Bustos y Sergio Bianciotti, quienes con gran flexibilidad y apertura siempre ofrecieron soluciones y posibilidades para resolver las situaciones en las que se superponían actividades académicas con actividades laborales.

Otro agradecimiento entrañable es para todos y cada uno de mis compañeros de doctorado quienes con sus presencias y sus conmovedores compromisos de volver este mundo un lugar mejor, iluminan los espacios que habitan. Conocernos y haber compartido esta etapa de aprendizajes, encuentros, charlas y salidas fue un inesperado y maravilloso regalo.

Aprovecho también para agradecerle a Paola su disponibilidad *heroica* sin la cual ni mis compañeros ni yo hubiéramos podido llegar a concluir con éxito nuestro trayecto.

De manera especialísima, quiero agradecer de todo y con todo el corazón a los miembros del MCC, especialmente quienes integran la central de APENOC. No solo por la confianza otorgada, que espero haber honrado apropiadamente, sino también la apertura, el cuidado y la amorosidad de siempre. No solo me ofrecieron cobijo, transporte, comida, abrigo y todo lo que necesitara sino que además de esa generosa disponibilidad me permitieron formarme

personal, política y profesionalmente junto a ellos, siendo esa una oportunidad por la que les estoy inmensamente agradecida.

Un apartado especial merecen Olga, Silvia e Inés y toda la familia Molina por su incondicionalidad conmigo, quienes sin conocerme me abrieron las puertas de su casa y de su familia y con infinita generosidad me brindaron su cariño y amistad. A ellas les agradezco también que me introdujeran en la experiencia maravillosa de la vida campesina.

A mi familia: mis padres, Juan y Adriana, mi hermano Juan, Flor mi cuñada y mis sobrinos Pedro, Paz y Mati por más de lo que se imaginan... No tengo palabras para expresar cuanto me commueven su cercanía y apoyo.

A todos mis amigos: al equipo, a mis amiga/os de siempre, y la/os que fui encontrando a lo largo de este trayecto por alegrarse con los logros y llenarme de ánimo para seguir. A la Flor, que le gustaría saber que llegué al final del camino y disfrutaría conmigo de este momento. A Jime, por su ayuda necesaria. A Pía, Cari, Vicky, María, Vero, Guada y Lucía, por haber compartido tantos espacios de formación, extensión y discusión. Para todo/as ello/as no tengo más que palabras de agradecimiento por sostenerme en este proceso y facilitarlo de múltiples maneras.

Quisiera agradecer también a quienes transitaron esta experiencia conmigo en diversos ámbitos: el Programa “Educación en Espacios Sociales Rurales y Educación Básica de Jóvenes y Adultos”, los proyectos de voluntariado, congresos, jornadas, workshops, etc. porque aunque no puedo nombrarlos a todos aquí, en este momento, al escribir pienso en cada uno de ellos con enorme cariño y gratitud.

INTRODUCCIÓN

Presentación

La presente investigación se inscribe en una de las diversas líneas de trabajo colectivo que convergen en el Programa de Investigación sobre Educación Rural y Básica de Jóvenes y Adultos del que formo parte desde el año 2011. En nuestro caso, orientada al estudio de organizaciones sociales que en contextos locales desarrollan proyectos educativos alternativos a la propuesta estatal.

Enmarcada en la temática Movimientos sociales y Educación, esta tesis doctoral se centra en el análisis del proyecto educativo que dio lugar a las “Escuelas Campesinas”. Dicho proyecto ha sido elaborado e implementado por organizaciones campesinas del norte y noroeste de la provincia que conforman un movimiento social de alcance provincial denominado Movimiento Campesino de Córdoba (en adelante MCC), siendo principios rectores del mismo la educación territorial, la recuperación de saberes y la educación para la cooperación y la organización.¹

El primer contacto con el MCC fue a través de una “Pasantía de Inviero” en el año 2010. Esa actividad, organizada de manera conjunta por el MCC y La Bisagra², consiste en que estudiantes universitarios provenientes de diversas carreras viajen a los lugares donde se encuentran las organizaciones campesinas del MCC y permanezcan durante una semana en las casas de las familias que integran esas organizaciones, aprendiendo sobre su realidad y sobre la vida en el campo. Estas experiencias, que tienen lugar desde hace más de una década, tienen como objetivo dar a conocer en el medio universitario el funcionamiento del MCC y la lucha política que lleva a cabo por la defensa de la vida campesina y la conservación del bosque nativo.

Durante la Pasantía, estuve en la comunidad de Los Escalones, en la que se había abierto una de las Escuelas Campesina y conocerla-despertó un gran interés por profundizar sobre las notas particulares de esa experiencia educativa

A lo largo del camino de investigación, distintas situaciones fueron contribuyendo a la comprensión del objeto de estudio. El tránsito por la escuela y por otros espacios y experiencias de educación campesina tales como las Brigadas de Escolarización del Mocase y la visita a asentamientos y escuelas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, me fueron permitiendo reconocer la complejidad de estos espacios y la

¹ Véase Documento Proyecto Escuela Secundaria Campesina.

² Organización político-estudiantil independiente de la Universidad Nacional de Córdoba que en ese momento articulaba diversas actividades con el MCC.

multiplicidad de dimensiones- política, social, comunitaria, educativa y organizativa, entre otras- que los atraviesan.

A su vez, la participación en actividades formativas y de intercambio académico en el Programa de Investigación fueron posibilitando que la temática de estudio pudiera abrirse a diversos enfoques teóricos abordados por el resto de los investigadores en sus trabajos, siendo esos aportes sustanciales para su redefinición y problematización.

Una vez concluido el trabajo de campo, la estancia de investigación en el Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal de Santa Catarina también fue una invaluable oportunidad formativa que no solo permitió avanzar y profundizar en el análisis de las cuestiones centrales de la tesis sino también entrar en contacto con nuevos enfoques y nuevas categorías teóricas que permitieron “hacer síntesis” sobre algunos aspectos de la investigación al contrastarlos con el marco conceptual con el que previamente venía trabajando. Esta experiencia posibilitó repensar el curso de la investigación y su objeto desde nuevos matices interpretativos y nuevas preguntas.

I. Enfoque histórico, relacional y pluridimensional

El enfoque de análisis, que es histórico, relacional y pluridimensional³ sostiene que lo que caracteriza al mundo social es su enorme complejidad, su permanente transformación y su carácter contradictorio (Achilli, 2009). Así, la investigación se remite a las prácticas y a los sujetos presentes en el espacio escolar, integrando en el análisis por un lado, los procesos de producción y reproducción cotidianos y por otro, las condiciones estructurales, la coyuntura política y las transformaciones socioeconómicas que atraviesan las relaciones sociales locales. Es histórico en tanto incorpora como elementos claves de análisis la historia sociopolítica local y las trayectorias sociales de los sujetos. Consideramos que las instituciones escolares son *historia acumulada* (Rockwell y Ezpeleta, 1983) en el sentido de que su realidad actual es síntesis de prácticas y maneras de entender la educación y la escuela, que fueron moldeadas en el pasado y se sostuvieron en el tiempo hasta convertirse en expresión del momento presente. Por eso, para comprender la actualidad escolar resulta necesaria una mirada retrospectiva que evidencie la naturalización de prácticas y concepciones sobre la escuela que lejos de ser

³ Dicho enfoque, común a las distintas investigaciones que se están realizando en el marco del Programa de Investigación al que pertenezco de Educación básica rural, se inscribe en la corriente de estudios etnográficos educativos latinoamericanos.

estáticas, son producto de un proceso de construcción social en el que intervienen todos los sectores sociales involucrados en el plano educativo.

Por otra parte, que el enfoque de la investigación sea relacional implica que, para poder comprender la complejidad del espacio escolar al que nos referimos, es necesario, no sólo reconocer las características de los procesos educativos rurales en tanto rurales sino también enmarcarlos en un contexto geográfico mayor y en el conjunto de relaciones sociales en que lo educativo se inserta, como una de sus dimensiones. Por ésto, partimos del supuesto de que para comprender las prácticas educativas es preciso ligarlas a los procesos económicos, políticos y sociales en los que se encuentran, lo que a su vez, supone distintos niveles de abstracción. Esto implica la imposibilidad de abordar estas prácticas separadas de las condiciones sociohistóricas en las que tienen lugar y de los procesos locales en los que se inscriben ya que es ese entrecruzamiento el que permite percibir el lugar que tienen la escuela, la educación y el acceso al conocimiento en una trama de mayor alcance relacional.

A su vez, es multidimensional porque reconocemos diversas escalas contextuales (internacional, nacional, provincial, local) de interacción, en las que se van configurando y reconfigurando las relaciones y los límites de las prácticas educativas. Con esto nos referimos a que la complejidad de lo educativo no está dada solamente por las otras dimensiones con las que interactúa sino también por el entrecruzamiento de políticas y lineamientos provinciales, nacionales e internacionales que suponen grados diferenciales de impacto en las prácticas locales.

Al abordar la realidad social, entendemos que el análisis de la misma permite situarse en procesos variados, con distintos niveles de alcance. En ese sentido, los de mayor alcance permiten síntesis más abarcativas y ordenadas. Sin embargo, muchas veces pueden ocultar ciertas dinámicas del mundo social que el detalle de lo singular hace visible. Es decir, que se manifiestan y explicitan en la heterogeneidad de “pequeños mundos” que pueden integrarse en unidades sociales más amplias.

De esta forma, el enfoque presentado, nos permite interpretar la realidad de manera dialéctica, estableciendo una relación de ida y vuelta entre lo macroestructural y lo micro a través de dos procesos simultáneos. Por un lado, abordamos la manera en que las transformaciones estructurales y las políticas públicas se expresan y toman cuerpo en los procesos cotidianos y por otro, la manera en que las experiencias y los procesos socioeducativos particulares y cotidianos se insertan en condiciones estructurales que los trascienden.

En el primer caso, el proceso permite identificar de qué manera el concepto abstracto de capitalismo agrario toma formas situadas, que se traducen en prácticas sociales concretas. Permite además identificar los modos específicos en que las políticas públicas diseñadas para el campo son apropiadas y disputadas por los distintos sujetos sociales. A su vez, el análisis de la cotidianeidad de los procesos socioeducativos en el espacio rural permite abordar de manera efectiva las dimensiones de análisis propuesta en esta tesis: los sujetos y las instituciones que construyen esos espacios, las prácticas sociales que allí se desarrollan y el lugar del Estado en esa construcción.

Para el abordaje de lo micro, consideramos necesario centrarnos en la dimensión de la vida cotidiana (Heller, 1985 y 1998), como ese transcurrir que permite la apropiación de "... usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado. (Rockwell y Ezpeleta, 1982: 4-5). El análisis de ese acontecer permite recuperar a los sujetos singulares en situaciones específicas, realizando actividades particulares y por tanto, heterogéneas. Y esa heterogeneidad hace posible la caleidoscópica convergencia de múltiples mundos habitando el mismo espacio social, atravesados por la contradicción y por la convivencia de lógicas distintas.

Reparar en la diversidad de lo singular permite resguardar la multiplicidad de sentidos otorgados a una misma actividad o acontecimiento y permite identificar rupturas y continuidades a través del advenimiento de "lo nuevo" y la conservación de "lo previo". Esto significa, por ejemplo, que podemos encontrar muchas escuelas dentro de una misma escuela, definidas diferencialmente de acuerdo con la trayectoria de vida y las experiencias de cada sujeto, lo que da lugar a diversas y variadas formas de experimentarla, de vivirla y de significarla, en algunos casos compartidas y en otros no. Por tanto, incorporar lo cotidiano al análisis permite acceder al "ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar" (Rockwell y Ezpeleta, 1983:9) Este abordaje, que por su dinamismo y singularidad otorga densidad y riqueza a la investigación se constituye en un primer nivel analítico del trabajo etnográfico. Ese nivel nos conduce a un mundo caótico de información que debe ser organizada y articulada con respecto a otros niveles analíticos de mayor alcance a través de categorías teóricas que permitan establecer esa ligazón. Eso supone el esfuerzo teórico de reunir lo heterogéneo sin perderlo y a vez, generar definiciones generales, coherentes y abarcativas. Es importante destacar que el esfuerzo por no caer en generalizaciones y abstracciones que desdibujen las formas concretas y cotidianas en que la vida de la escuela transcurre supone un

problema teórico que debe ser atendido. El desafío que nos ofrece es construir categorías que muestren la interrelación entre la historia cotidiana y la historia social y que permitan introducir la heterogeneidad de lo cotidiano en síntesis teóricas que produzcan conocimiento sobre la escuela sin que lo diverso se diluya.

II. Trabajo de campo y organización estructural de la investigación

Uno de los principales desafíos que supone el trabajo de campo es advertir y explicitar los prejuicios y preconceptos con los que se llega a terreno ya que la observación de la realidad y la formulación de interrogantes responden a nuestros propios esquemas cognitivos, lo cual hace necesario un constante esfuerzo de vigilancia epistemológica. Los mayores esfuerzos en esta línea suelen ser dos. Por un lado, no creer que lo que se ve o escucha es la inmediata respuesta a las incógnitas ya que si es así, omitimos referenciar esas porciones de realidad a un entramado social más amplio y prescindimos de cruzar los relatos con la información aportada por la observación. Y por el otro, no sucumbir ante el desconcierto que genera la experiencia de que las situaciones observadas parezcan fragmentos contradictorios, sin relación entre sí. La rumia paciente de esos fragmentos permite que su significado se vaya develando y que la contradicción que encierran otorgue nuevos matices a la realidad estudiada.

Definir de qué manera organizar la escritura de la tesis también es otro desafío importante, en este caso debido al gran volumen de información recabado durante el trabajo de campo, que se extendió de 2011 a 2016.

Si bien un primer criterio, fue la organización cronológica del proceso, la definición de las temáticas de los capítulos no solo atendió a la sucesión de acontecimientos sino también a las categorías de análisis que se corresponden con aspectos relevantes en cada una de las etapas que atravesó la escuela. Los aspectos presentados en cada capítulo surgen de una lectura minuciosa de los registros, donde emergen como centrales ya sea porque en ese momento se inauguraron o porque adquieren mayor relevancia en la dinámica escolar o en las discusiones y planificaciones de actividades. Los trasladados a nuevos lugares de funcionamiento nos permitieron definir las distintas etapas por las que fue atravesando la escuela, coincidiendo con cambios importantes en su dinámica. Por ese motivo, son los puntos de inflexión que delimitan el inicio y el fin de cada capítulo, permitiendo así mantener la dimensión temporal del proceso.

Para cada momento y lugar fueron seleccionados aspectos de la escuela considerados particularmente distintivos de ese recorte cronológico. La principal dificultad de esta manera de presentar la información radica en que muchos de los procesos de la escuela exceden la etapa particular en que eran abordados para su análisis, indicando así la imposibilidad de acotarlos a un lapso de tiempo específico. Esto significa que pueden haber tenido una génesis anterior al momento en que se los presenta o que pueden extenderse a etapas posteriores. Por esta razón, el desarrollo analítico de esos múltiples aspectos no se circunscribe al período de tiempo en que se lo presenta. Atendiendo a esta particularidad, entre las estrategias utilizadas para señalar continuidades o rupturas entre las etapas se incorporan referencias sobre los procesos analizados con fechas anteriores o posteriores al período de tiempo delimitado en cada capítulo. Y nos servimos también del lenguaje para señalar esas correlaciones temporales indicando con verbos en pasado las referencias circunscritas a una etapa determinada y en presente las situaciones que habiendo trascendido la etapa en la que se las presenta, continuaron vigentes hasta el momento en que se finalizó el trabajo de campo.

Con respecto a la estructura del trabajo, la presente investigación se divide en siete capítulos. En el primer capítulo titulado **Marco teórico-metodológico y Objeto de estudio** procedemos a presentar los aportes teóricos y los antecedentes a partir de los cuales se fue construyendo el objeto de investigación y las dimensiones de análisis consideradas necesarias para abordarlo. El objeto de estudio es la configuración del espacio escolar y las dimensiones de análisis definidas para dar cuenta del mismo son:

- Las políticas específicas de educación rural considerando no solo las modalidades de ofertas educativas vigentes sino también las condiciones de acceso efectivo a la educación media en el contexto rural.
- La multiplicidad de sujetos que componen el campo educativo, mostrando a través de su composición la complejidad del mismo y explicitando las diversas relaciones que se establecen entre ellos.
- La inserción y articulación de lo educativo con otras dimensiones de la vida social.
- Las prácticas, conocimientos y discursos que circulan en la escuela y los procesos de control, apropiación y resistencia de los mismos por parte de los sujetos que forman parte del espacio educativo

Debido a que el proyecto y la experiencia educativa a la que nos referimos surge al interior de un movimiento campesino, la preocupación teórica que atraviesa este trabajo se centra en

comprender la manera en que el proyecto político del MCC y su proyecto educativo se entrelazan bajo el supuesto teórico que entiende a la educación como un campo de disputa. Siendo el Estado un agente fundamental en la definición del campo educativo, consideramos necesario detenernos en la institución estatal y reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre estos distintos agentes sociales.

Posteriormente se exponen la pregunta de investigación y los interrogantes derivados, presentando a su vez las anticipaciones de sentido y los objetivos que orientan la investigación. Y finalmente, se explicitan las decisiones metodológicas realizadas.

En el segundo capítulo, titulado **Movimiento Campesino de Córdoba** nos proponemos vincular el proyecto educativo sobre el que investigamos con procesos de luchas sociales y políticas más amplias, llevados adelante por el MCC. Por tal motivo, procedemos a presentar al MCC, contextualizando su surgimiento en la realidad social y política local, sin dejar de referenciarla al contexto nacional y regional. De esta forma, en función del enfoque de investigación explicitado anteriormente, en este capítulo consideramos necesario reconstruir la red de organizaciones de distinto alcance contextual donde la nuestra se encuentra inserta en función de sus principios de lucha. Poner en relación estos distintos niveles contextuales permite comprender mejor qué es “lo que está en juego”, es decir, lo que es motivo de disputa. Además de presentar la trama de vinculaciones y las posibilidades que ésta ofrece, en el plano local resulta importante ligar el surgimiento de APENOC a su espacio socio-geográfico. Esto implica no solo caracterizar las condiciones climáticas y geográficas de la zona, que no pueden separarse de la especificidad de la acción política desarrollada en ese territorio⁴; sino también la urdimbre de relaciones sociales en las que la organización se encuentra y los procesos políticos que incidieron en su conformación. Para la reconstrucción de ese proceso recuperamos las voces de los sujetos involucrados, constituyéndose sus relatos en el hilo conductor de nuestra historización.

Partiendo del supuesto, compartido con diversos autores, de que la lucha política de los movimientos sociales también se dirime en el ámbito simbólico, a través de los discursos y representaciones sociales que explican y describen el funcionamiento de la vida social, resulta comprensible su interés por desarrollar proyectos educativos propios.

En este marco, es importante destacar que esos proyectos no surgen en un vacío sino que se inscriben en el contexto educativo local por lo que en el tercer capítulo, titulado **Los inicios**

⁴ Nos referimos al concepto de *territorio* como construcción social resultante de las relaciones que establecen los grupos humanos que se asientan en un lugar con el mundo material y simbólico. (Mançano Fernandes 2009; Milton Santos, 2005; Porto Gonçalves 2001)

de la Escuela Campesina se aborda la situación educativa de la zona y la demanda por educación secundaria en el campo como punto de partida para la elaboración y diseño del proyecto de Escuela Campesina. Tanto durante la etapa de relevamiento y diagnóstico de la situación educativa como durante el diseño del proyecto de Escuela Campesina intervienen diversos sujetos sociales mostrando así la complejidad de ambos procesos. En esa trama, las negociaciones con el Ministerio de Educación por el reconocimiento oficial de la escuela ocupan un apartado especial ya que a través de ese proceso se evidencian algunas de las tensiones estructurantes de la investigación.

En el cuarto capítulo, titulado **Los Escalones**- el primer paraje donde comienza a funcionar la Escuela Campesina- nos centramos en la etapa inaugural de la escuela, una vez que el Ministerio de Educación autoriza la implementación de un programa de educación media para adultos. En este capítulo nos referimos a diversos aspectos de la dinámica escolar. Destacamos, por ejemplo, la resolución de cuestiones logísticas fundamentales para garantizar el funcionamiento de la escuela tales como el lugar y el transporte. Y la configuración del tiempo y el espacio de la jornada escolar en función de momentos específicos y de prácticas determinadas.

Con el traslado de la Escuela a otro paraje cercano, comienza el quinto capítulo titulado **El Quicho**, nuevo lugar de residencia escolar. Allí la Escuela Campesina compartirá las instalaciones con una escuela primaria. A su vez, ese cambio se ve acompañado de otro: la apertura de un nuevo programa, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (en adelante PIT).

En este capítulo, la atención se centra en la reconfiguración del espacio a partir de la incorporación de este nuevo programa y del funcionamiento en paralelo del nivel primario. El aumento de estudiantes y la dinámica simultánea de tres “situaciones” educativas va a sumar nuevos desafíos tanto en lo logístico como en lo pedagógico. En este capítulo nos centramos de manera particular en la trama de relaciones que se va gestando en la escuela a raíz de estas nuevas incorporaciones - no sólo estudiantes sino también de personal administrativo- y en los procesos de control, resistencia y apropiación que se expresan en esas interacciones.

El sexto capítulo, titulado **Espacios escolares comunitarios** no nos remite a un nuevo lugar sino que el foco del análisis se dirige al aprendizaje de lo colectivo y lo organizativo, a través de prácticas y momentos específicos de la escuela tales como las asambleas, las actividades de teatro y los talleres de producción.

Debido a que la Escuela Campesina continúa expandiéndose geográficamente con la apertura

de un aula extendida en un paraje rural cercano, en el séptimo capítulo titulado **Pichanas**, abordamos por un lado el significado político de dicha expansión y por otro los cambios que trajo aparejado el desdoblamiento de la escuela en dos sedes. Esto a su vez posibilita detenernos en los modos particulares de funcionamiento de cada escuela entre los que pueden identificarse diferencias y similitudes, dando lugar así a dinámicas propias, aún contando con los mismos principios de la Escuela Campesina y teniendo el mismo equipo docente.

A su vez, con la apertura de la nueva sede coincide la finalización o pronta finalización del programa de adultos por parte de algunos estudiantes, por lo en este capítulo se recuperan los relatos sobre trayectos educativos previos y sus representaciones sobre esas experiencias escolares, conjuntamente con las razones que se esgrimen para volver a estudiar y sus consideraciones sobre el significado del paso por la Escuela Campesina.

Y por último, en las consideraciones finales se retoman y profundizan las reflexiones preliminares elaboradas a lo largo de cada capítulo. En relación a estas, podemos decir que consideramos que los aportes de una investigación, además de traducirse en respuestas o hallazgos novedosos, también ofrecen preguntas que conducen a nuevas posibilidades de análisis, abriendo así, otras perspectivas para seguir pensando una situación problemática, un fenómeno social, un aspecto de la realidad que nos inquieta.

CAPÍTULO I

Marco teórico- metodológico y Objeto de estudio

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es presentar el problema de investigación, junto con la trayectoria teórico-metodológica realizada para su construcción y abordaje. Comenzamos enmarcando el problema en la temática “Movimientos sociales y Educación” para poder indicar los recortes y criterios establecidos a los fines de delimitar el objeto de estudio y definir el contexto geopolítico de la investigación.

Siendo la organización objeto de análisis, una organización campesina, comenzamos este capítulo presentando una sucinta caracterización sobre el campesinado contemporáneo que permita indagar las posibles vinculaciones que se establecen entre formas económicas no capitalistas⁵ y el modo de producción capitalista. Si bien el análisis del campesinado a partir de las unidades doméstica es significativo para la comprensión de su dinámica económica, no podemos dejar de considerarlo, a su vez, como sector productivo en relación con los demás sectores y en el marco de las transformaciones que el capitalismo ha producido en el agro a partir de los procesos de modernización productiva. En este esfuerzo por describir las relaciones que se establecen entre estas formas económicas, incorporamos como aporte las respuestas teóricas dadas en torno a la pervivencia del campesinado para esclarecer y a su vez complejizar su comprensión.

Posteriormente, presentamos el supuesto teórico que orienta nuestro trabajo, que considera a la educación como un campo de disputa, motivo por el cual es necesario desentrañar las vinculaciones que pueden establecerse entre los conceptos de control, hegemonía y Estado, tomando a la institución estatal como eje de análisis. A continuación se presentan la pregunta de investigación y los interrogantes que de ella se derivan, indicando también cuáles fueron las anticipaciones de sentido y objetivos que estructuran la investigación.

Entiendo que el objeto de estudio es un objeto complejo, y que para abordarlo es preciso tener en cuenta distintas dimensiones, nos proponemos a su vez presentarlas estableciendo relaciones pertinentes entre ellas. Por último exponemos las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo la investigación.

⁵ Incluimos en ellas a las unidades domésticas campesinas.

I. MOVIMIENTOS CAMPESINOS LATINOAMERICANOS

A lo largo de nuestro trabajo, nos proponemos articular tres elementos: los movimientos sociales, lo educativo y el espacio rural. Muchos autores, desde diferentes perspectivas han abordado el estudio sobre Movimientos sociales. Mencionamos entre otros a Touraine, 1987; Melucci, 1994; Kula, 1977; Zibechi, 2003; Seoane, 2006 y 2012; Piñeiro, 2004; Wallace, 1998; Mançano Fernandes, 2008 y Boaventura Souza Santos, 2001. Algunos de ellos como Touraine y Melucci, que se refieren a movimientos sociales europeos introducen en sus análisis la distinción entre nuevos y viejos movimientos sociales. Otros como Zibechi, Seoane, Mançano Fernandez, Piñeiro y Boaventura centran sus análisis en las características de los movimientos sociales latinoamericanos actuales, que como veremos más adelante, podrían distinguirse por sus repertorios de protesta y por su conformación social de los movimientos sociales latinoamericanos anteriores a la década del 90.

A los fines de la investigación, consideramos esta última diferenciación más fecunda que la que distinción entre nuevos y viejos movimientos sociales. Desde nuestra perspectiva teórica entendemos que en ésta última, se desplaza la categoría de lucha de clases en pos de otras tales como identidad y cultura diluyendo así la discusión sobre la transformación social⁶.

Dada la amplitud y heterogeneidad que abarca el término *movimiento social*, en razón de sus objetivos reivindicatorios y el espacio donde la acción colectiva se desarrolla, un primer criterio para su delimitación fue el contexto geográfico donde despliega su quehacer político. En este caso, el *espacio rural*. En nuestra investigación, esta categoría no aparece solamente asociada a procesos educativos con características específicas en relación a las dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo (Cragnolino, 2010b), sino que entendemos lo rural, como un tipo específico de territorio, es decir como el espacio geográfico y el conjunto de relaciones sociales que allí se desarrollan, a partir de lo cual podemos comprender el surgimiento y el fortalecimiento de organizaciones campesinas en el marco de las grandes transformaciones estructurales ocurridas en el campo, tal como señalan Mançano Fernandez, 2009; Porto Gonçalves, 2001 y Manzanal, 2007, entre otros.

La multiplicidad de escenarios geográficos, sociales, políticos y económicos de la ruralidad, en los que se desarrollan gran cantidad de procesos diferenciados nos pone en la tarea

⁶ Para un pormenorizado análisis sobre la distinción entre nuevos y viejos movimientos sociales, que no es posible realizar aquí por su extensión, sugerimos la lectura de Offe (1999), Seoane y otros (2012), Parra (2005), Piñeiro (2004), Mirza (2006) y Almeida y Cordero Ullate (2017). Consideramos, a su vez, interesante tomar en cuenta la revisión crítica que hacen de esa clasificación algunos autores como Seoane y otros (2012) y Vendramini (2008).

permanente de complejizar la definición de lo rural. Así los cambios por los que este espacio se ve atravesado nos obligan a redefinirlo, en tanto las características que tradicionalmente se le atribuyeron, hoy se ven envueltas en transformaciones significativas (Llambí y Pérez, 2007). Estas transformaciones se inscriben en un contexto de globalización, fenómeno que como propone Harvey es el escenario de “...una metamorfosis de las prácticas culturales y económico-políticas (...) ligadas al surgimiento de nuevas formas dominantes de experimentar el espacio y el tiempo...” (Harvey, 1998:9 citado en Manzanal, 2007). La combinación de los avances en comunicación y transporte, los desarrollos tecnológicos y científicos, sumado al crecimiento de la industria han dado lugar a profundos cambios en la interacción e integración de las distintas áreas del planeta, transformando la política, la economía y la cultura de cada lugar. Por otra parte esos cambios también han contribuido a que las fronteras entre lo urbano y lo rural se desdibujen y que procesos de precarización laboral, desempleo, trabajo informal y falta de políticas públicas aumenten tanto en las ciudades como en el campo (Vendramini, 2007)

Para abordar las modificaciones y los conflictos territoriales ocurridos en la estructura agraria latinoamericana, resultan significativos los aportes de diversos autores quienes presentan esos procesos de transformación vinculados a los procesos de modernización productiva y abordan las reconfiguraciones territoriales a las que da lugar la expansión del capitalismo agrario, contribuyendo a la comprensión del marco en el que surgen los movimientos campesinos y su lucha política.

Teubal (2001), Bendini y Steimbreger (2003), Cavalcanti y Neiman (2005) abordan la relación entre ruralidad y globalización tomando como fenómeno de análisis los cambios en los sistemas agroalimentarios. Por su parte, Lara Flores (1998), reconstruye en tres etapas el desarrollo tecnológico de la agricultura capitalista.

Volviendo la mirada a América Latina, Llambí y Pérez (2007) señalan que en las ruralidades latinoamericanas es posible identificar procesos de cambio estructural vinculados no solo a modificaciones en la relación entre población y territorio que profundizan la porosidad entre lo urbano y lo rural, sino también a procesos de desagrariación crecientes. Por su parte, algunos autores como Bengoa (2003) desplazan la discusión sobre el mundo rural de lo productivo para anclarla en el aspecto identitario señalando que la pérdida de autonomía de la sociedad rural la interpela no sólo en relación a sus actividades económicas sino también en relación a la necesidad de redefinición simbólica y cultural en el marco de vertiginosos procesos de globalización.

Los aportes de Teubal (2001), Mançano Fernandes (2008, 2009), Bendini, Cavalcanti y Lara Flores (2006), (Murmis y Feldman, 2005), Rubio (2006), Manzanal (2007) contribuyen a comprender los nuevos vínculos entre procesos productivos agrícolas, el trabajo en el campo y la sociedad, tomando especialmente en cuenta a los sujetos involucrados y las disputas por el control de los territorios en un contexto global cambiante. En este marco, Giarraca y Levy (2004), compilan trabajos vinculados no solo a los cambios estructurales producidos en las ruralidades latinoamericanas sino también a las forma de organización y movilización social en respuesta a los mismos, dedicando especial atención a los movimientos sociales agrarios. Hidalgo, Houtart y Lizárraga (2015), introducen la discusión sobre la implementación de políticas de gobierno favorables al modelo agroindustrial que amplían la desigualdad entre ese modo de producción y la agricultura campesina generando lo que Kay (2007) define como una agricultura a “*dos velocidades*”

A su vez, Mazoyer y Roudart (2010) indican que tanto la revolución verde como la revolución agrícola actual presentan posibilidades limitadas de avance, razón por la cual se vuelve sumamente necesaria la reorganización del sistema internacional de intercambio agrícola.

Como sabemos, el proceso de globalización de la economía y el surgimiento de un nuevo orden internacional ocasionó que el sector agrícola sufriera una importante reestructuración (Lara Flores, 1998 y Teubal, 2001), impactando de manera diferencial en regiones y poblaciones rurales. El escenario que queda planteado a partir de la creación de circuitos globales de producción y consumo que se desenvuelven libremente alrededor del mundo, incluyendo a la vez que excluyendo regiones y grupos sociales, podría sintetizarse con las siguientes características: concentración de capitales y de la expansión territorial en el agro, conformación de bloques regionales para la inserción en el mercado mundial, descentralización de empresas transnacionales con el fin de administrar de manera más eficiente los recursos externalizando costos de producción y flexibilizando los procesos productivos, segmentación del mercado en productos de alto valor agregado y de bajo valor agregado generando nuevas funciones a la agricultura y modificando los patrones de consumo de alimentos (Bendini, Cavalcanti y Lara Flores, 2006)

Debido a los cambios en el modelo de producción y en el mercado de trabajo, también se sucedieron transformaciones en la organización socio-cultural de los sujetos socio-históricos involucrados (Mazoyer y Roudart, 2010; Rubio, 2006), dando lugar a nuevas territorialidades (Mançano Fernandes (2008), Haesbaert (2011), Manzanal, 2007). El avance

del capitalismo agrario, que en ciertos territorios amenaza la permanencia en el ámbito rural, reforzó la inserción del trabajo agrícola en los circuitos de producción capitalista, siendo la pluriactividad (Murmis y Feldman, 2005), el trabajo migrante (Bendini, 2012) y el trabajo femenino (Deere, 2006) ejemplos de ello. Abundantes estudios sobre la caracterización del modo de vida y producción campesina en nuestro país como los de Giarraca y Levy (2004), Giarraca (1990), Manzanal (1990), Posada (1997), Abduca (1995), y en el norte cordobés de Preda (2009 y 2010), Cáceres y otros (2006), Cragnolino (2001) y Hocsman (2003) entre otros, proponen distintas perspectivas de análisis sobre las características del campesinado local y sus estrategias de reproducción social en el marco de las transformaciones socioeconómicas y tecnológicas a las que nos referimos.

Un segundo criterio de delimitación para caracterizar a los movimientos sociales fue el recorte geopolítico, que en este caso se circunscribe a América Latina. Entendemos que la definición de lo latinoamericano como espacio regional permite obtener una imagen de conjunto sobre la conflictividad social instalada en el campo y las luchas y procesos de resistencia que se están desarrollando y configurando en un nivel más amplio que el nacional (Stedile, 2012; Svampa, 2010), en los que los movimientos sociales locales se insertan a través de proyectos y acciones articuladas. Aún con matices y características propias podemos identificar líneas identitarias comunes, en las que se comparten no solo aspectos históricos y culturales sino también experiencias de colonización, opresión y explotación que contribuyen a comprender el surgimiento de los movimientos sociales en América Latina en el plano regional y en Argentina en el plano nacional. (Piñeiro, 2004; Zibechi, 2003; Seoane y otros, 2006; Stedile, 2012; Giarraca y Levy, 2004)

Como sabemos, intentar cristalizar la emergencia de nuevas modalidades de expresión de lucha y de resistencia política (Piñeiro, 2004; Manzanal, 2007; Mançano Fernandes 2008) en un concepto que las abarque en su totalidad es ampliamente problemático debido a que la diversidad y el dinamismo que adquieren estas modalidades son algunas de las características que las definen. (Seoane y otros, 2012; Piñeiro, 2004). Sin embargo, una primera aproximación a la definición de movimientos sociales nos permitiría interpretarlos como redes informales de grupos sociales conformadas a partir de cierta identidad política y/o cultural, con cierto nivel de estructuras organizativas y lazos de solidaridad y reciprocidad a partir de lo cual demandan reivindicaciones que son significativas socialmente. A partir de esto, se generan prácticas colectivas no solo para que esas demandas

se efectivicen sino también para expresar y visibilizar sus problemáticas y su indignación frente al avasallamiento de territorios y derechos.

Desde esta perspectiva podemos decir que lo que se cuestiona no es solo la apropiación desigual de recursos y/o de participación política sino que el cuestionamiento se extiende al orden establecido a través del modelo de desarrollo y del modelo de sociedad vigente (Seoane y otros, 2012) por lo cual, los movimientos sociales ocupan un lugar novedoso en la disputa por la distribución del poder, de recursos estratégicos y por los términos en que se defina la democracia. (Mirza, 2006)

Como dijimos, la categoría de *movimiento social* es sumamente amplia en virtud de la multiplicidad de situaciones que agrupa por lo que el término corre el riesgo de perder capacidad explicativa debido a su ambigüedad. Esto se debe a la heterogeneidad de las prácticas sociopolíticas que desarrollan, de los diferentes sujetos sociales que los componen, de los contextos sociohistóricos en los que actúan y de las demandas que reúnen; aspectos todos en constante transformación. Por lo cual, consideramos pertinente introducir otro criterio de recorte, esta vez relacionado a los sectores sociales que los integran. En este caso, nos referimos a *movimientos sociales populares* tal como lo entiende Michi (2010) ya que los sujetos sociales que los conforman se ven atravesados en su mayoría por experiencias de desigualdad social que se traducen en la falta de acceso o de acceso precario a bienes materiales y simbólicos. Así, esa condición de desigualdad se expresa en formas concretas de opresión, sometimiento, explotación económica y dominación política y/o cultural (Seoane y otros, 2012 y Manzano y otros, 2010).

Muchos de quienes forman parte de estos movimientos sociales comparten la condición de haber sido despojados de condiciones necesarias de vida lo que implica que la carencia de lo que se exige y demanda afecta de manera visceral la posibilidad de vivir dignamente. Si entendemos que esa condición de desigualdad se mantiene a través de la reproducción de las clases subalternas en tanto subalternas será necesario identificar los mecanismos a través de los cuáles se limitan las posibilidades de organización de estos sectores y se garantiza la permanencia de otros grupos en las esferas de poder. En este marco es interesante señalar la bidimensionalidad de la desigualdad: como *proceso estructural* y como *experiencia subjetiva* (Grimberg, 2009). Como *proceso estructural* toma forma y alcance en espacios y realidades específicas, expresándose en la falta de oportunidades y acceso a derechos frente a lo cual, los movimientos despliegan su actividad reivindicatoria y se constituyen en sujetos con voz en los conflictos y con conciencia de que para mejorar sus condiciones de vida

como clases subalternas es necesario disputar el poder establecido y transformar las relaciones sociales existentes. (Rockwell y Ezpeleta, 1983b)

Como *experiencia subjetiva*, la desigualdad se experimenta y se vive y a partir de esa vivencia, se generan marcos referenciales desde donde esa condición se describe y se interpreta y desde los cuales también se desarrollan, respuestas para enfrentarla.

El surgimiento de los movimientos sociales actuales en la región podría ser explicado a partir de la conjunción de dos procesos simultáneos: por un lado, el advenimiento de gobiernos democráticos en la región luego de largos años de dictaduras militares y por otro, la oposición de grandes sectores de la sociedad a la pérdida de derechos sociales y económicos a los que conducía la implementación de políticas de ajuste estructural y programas neoliberales⁷. A través de sus repertorios de protesta, estos sectores lograron revertir medidas económicas, poniendo en crisis la legitimidad del neoliberalismo y de gobiernos nacionales.

En un escenario de mayor participación política, en el que el capitalismo agrario lidera los procesos productivos, algunos autores sostienen que a partir de la década del ochenta, podrían identificarse características que diferencian las acciones colectivas previas de las actuales (Piñeiro, 2004; Zibechi, 2003; Seoane y otros, 2006; Mirza, 2006). Entre ellas, se destacan: una mayor diversidad en la composición social de quienes participan de estas acciones, nuevos repertorios en los que esas acciones se llevan a cabo, el tipo de alianzas que se establecen, los objetivos que se plantean y los resultados que logran. En este marco, los movimientos sociales indígenas y campesinos van a constituirse como actores que disputan las definiciones territoriales y demandan la garantía de derechos relacionados con el acceso a la tierra, la producción y definiciones socioculturales. (Barbeto y Lapegna 2004, Piñeiro, 2004; Giarraca y Levy, 2004).

Otro aspecto que complejiza el análisis de los movimientos es que no sólo son ampliamente diversos entre sí, sino que al interior de cada uno de ellos, también es posible establecer distinciones. Si se los considera como homogéneos, las *múltiples pertenencias y tramas relacionales* que los componen quedan ocultas (Manzano, 2009). La construcción identitaria

⁷ Las medidas implementadas podrían resumirse en medidas de flexibilización laboral, desregulación, privatización de industrias nacionales, achicamiento del estado, apertura económica comercial, desindustrialización, reducción salarial, restricción del crédito, libre circulación de capitales y recorte del gasto público en vivienda, salud y educación. Muchas de las protestas realizadas durante la década del 90 y primeros años del 2000 fueron en rechazo a la implementación de los programas económicos y de políticas de austeridad recomendadas por instituciones financieras internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. (Mirza, 2006 ; Piñeiro, 2004)

y los procesos organizativos de los movimientos sociales muestran contradicciones y oposiciones ya que al interior de los mismos conviven diferentes percepciones y perspectivas que pudiendo ser fragmentarias e incluso incoherentes, se encuentran o desencuentran en relación a cómo se entiende la conflictividad de lo social y a cuáles son las mejores medidas para enfrentarla.

Como expresamos previamente, tomamos como punto de partida para caracterizar a un movimiento social que lucha por la tenencia de la tierra, al territorio donde se encuentra y actúa. Como espacio geográfico, éste define posibilidades y límites en términos de condiciones climáticas, relieve, régimen de lluvias, etc., por lo cual es el ámbito al que las comunidades tienen que adaptarse a través de diversas estrategias de reproducción social. Es donde se vive y se trabaja pero también donde se resisten el avance de la frontera agropecuaria, los desmontes y los desalojos.

Para los movimientos sociales que llevan adelante procesos de territorialización, la tierra es considerada más que un medio de producción. Es el “lugar” no ya en términos físicos sino como espacio social donde se garantiza la propia existencia y donde puede ser posible la construcción de otros modos de hacer y de estar en el territorio (Zibechi, 2003; Manzanal, 2007; Seoane y otros 2012; Santos, 1996). En este sentido, prácticas de resolución colectiva de problemas, de autogestión política y productiva, experiencias de trabajo comunitario y de demandas organizadas, van configurando posibilidades de transformación que no solo modifican condiciones de vida y trabajo sino que también amplían y modifican la subjetividad de los sujetos y su comprensión del mundo social, generando nuevas perspectivas sobre lo comunitario, y ofreciendo formas novedosas de habitar el *espacio social rural* (Cagnolino, 2010). Sin embargo, el impacto que esas prácticas y experiencias puedan tener en la construcción de la subjetividad de quienes de ellas participan es diferencial (Parra, 2005). Esto significa que está mediado por la manera en que los sujetos se apropien de ellas.

Siguiendo a Mançano Fernandes (2009) entendemos que el territorio⁸ es una construcción social que se conforma a partir de la interacción entre el espacio físico y las relaciones sociales que allí se establecen, y por tanto, podemos decir que uno de sus rasgos es la

⁸ El concepto de territorio ha sido origen de múltiples debates de gran interés dentro de la Geografía en particular y de las Ciencias Sociales en general. Debido a la extensión de los mismos no es posible detenernos en esos desarrollos. Para aproximarse al debate, proponemos el capítulo II de la segunda parte del libro *El mito de la desterritorialización* de Rogério Haesbaert (2011) quien realiza una extensa sistematización sobre diversas definiciones del territorio y los problemas teóricos asociados a las mismas.

multidimensional, ya que en esa construcción, están presentes y vinculadas entre sí las diferentes dimensiones que componen la vida social.

A esto deberíamos agregar que el territorio es un espacio definido y delimitado por relaciones de poder que se configuran y reconfiguran a partir de la incidencia de procesos mundiales, de políticas desarrollada e implementadas por distintos niveles de gestión y de la intervención de los actores en ese territorio. Como muchos autores señalan, una de sus características fundamentales es la de conflictividad, lo que nos remite a la vinculación del territorio con el control de procesos sociales teniendo en cuenta que “...la producción social del espacio es el resultado del ejercicio de relaciones de poder” y por tanto, expresa “...relaciones de poder espacializadas, relaciones entre capacidades diferenciales para transformar, producir e imponer acciones y voluntades...” (Manzanal, 2007: 33). Por eso decimos que los efectos que la globalización y la implementación de políticas públicas tienen en los territorios no solo es diferencial sino que también da lugar a nuevas construcciones sociales del espacio.

Como ya mencionamos, los procesos de modernización y de avance del capital se materializan en espacios específicos y atraviesan la actividad de los actores locales, quienes

van modificando sus prácticas productivas para acomodarse a las transformaciones y adaptarse a esos procesos ya sea integrándose o resistiéndolos. (Barbeto y Lapegna, 2004).

La hegemonía del capital se traduce en una gran capacidad para expandir su lógica de funcionamiento a prácticamente todos los rincones del planeta: así, formas económicas de producción no capitalistas regidas por relaciones extraeconómicas vinculadas al parentesco, la política y la religión, no quedan aisladas ni fuera del mercado sino que se integran a él en la etapa de circulación. Caracterizada por circuitos de intercambio desiguales, la economía capitalista fragmenta al mundo en países centrales y países periféricos. Jerarquizado el espacio en función de la división internacional del trabajo, la economía mundial se organiza a partir de vínculos de dominación y explotación. Como rasgo distintivo de éste sistema dominado por la ley de la acumulación del capital, podemos señalar la conversión en mercancía no sólo de objetos y procesos sino también de relaciones sociales (Comas, 1998).

En este marco, la expansión del territorio agroindustrial, resultante de los procesos de modernización agraria supone sino la desaparición, la reconversión⁹ del territorio campesino

⁹ Las múltiples estrategias de reproducción a partir de las cuales el campesinado busca adaptarse a un contexto cambiante y dominado por relaciones capitalistas de producción, nos ubica en la discusión desarrollada por campesinistas y descampesinistas en torno a dos cuestiones fundamentales: teniendo en cuenta las transformaciones que se dan en el agro y las características de la producción campesina, ¿qué consecuencias

y de pequeños y medianos productores rurales (Preda y Conde, 2010 y Preda, 2009; Romano, 2010). Consecuentemente, el avance de uno sobre otro, conlleva la imposición de un cierto modelo productivo y nuevas maneras de organizar el trabajo y la vida familiar.

II. CARACTERIZACIÓN DEL CAMPESINADO

Si tomamos en cuenta las características del campesinado que a continuación se detallan para analizar la población rural del noroeste de Córdoba consideramos que podemos hacer extensiva a esta región geográfica la afirmación de que un amplio sector de la población rural se compone de unidades domésticas campesinas en las que predomina el trabajo familiar, se poseen los medios de producción para la subsistencia y no se acumula capital.¹⁰ Tradicionalmente, el campesinado en Argentina no ha tenido el peso demográfico que tiene en otros países latinoamericanos (Giarraca, 1990). En el caso de nuestro país, esa situación, sumada al lugar preponderante de la Región Pampeana como espacio productivo competitivo dentro de la economía nacional condujeron a invisibilizar como sujeto sociohistórico al campesinado de las regiones extrapampeanas.

La economía campesina se distingue por la producción en pequeña escala, con baja tecnología dependiendo para subsistir de lo que produce. En este sentido, podemos decir que la unidad doméstica es a la vez unidad de producción y de consumo. Dado que los campesinos cuentan con la posesión de los medios de producción y el control formal del proceso productivo, se considera que es un sistema económico no capitalista. Sin embargo, sus decisiones se ven subordinadas a la restricción de ajustarse a las exigencias del mercado.

Como sujeto social, los pequeños productores ocupan una posición subordinada tanto en el plano socio-productivo como en el económico-político. Tal subordinación se manifiesta en las relaciones que cotidianamente mantienen con la mayoría de los actores sociales con los que interactúan (entre otros, con la agroindustria, los productores capitalizados, los mercados de crédito, insumos y productos y el Estado). La subordinación que observan estos productores debe entenderse como mediadas por asimetrías en la relación entre partes. Es decir, un vínculo desigual donde los actores más poderosos ejercen su poder sobre otros actores con menos poder relativo. (Cáceres, 2006:28)

tiene para ésta, dicha transformación? y ¿de qué manera se articula esa producción con ese nuevo contexto socioeconómico de dimensiones globales?

¹⁰ Esta caracterización de las unidades domésticas, atribuibles a las campesinas, es compartida por diversos autores como Sahlins (1983), Wolf (1976), Archetti y Stölen (1975), Manzanal (1990), Tsakoumagkos (1987), Balazote y Radovich (1992), Cáceres y otros (2006), Hocsman (2003) y Cragnolino (2001) entre otros.

El análisis de las unidades domésticas campesinas, nos permite identificar qué consecuencias tienen las transformaciones que se dan en el agro bajo el modo de producción capitalista, para otras formas de producción y de propiedad (Kautsky, 1974 [1899]). Eso, a su vez, permite dilucidar la manera en que conviven dos lógicas de producción- que serían contradictorias pero no necesariamente excluyentes- y qué nuevas prácticas adaptativas se incorporan para garantizar la reproducción social en una economía global y cambiante.

Empecemos destacando la heterogeneidad social del campesinado¹¹ debido a la presencia de procesos de diferenciación interna como consecuencia de las profundas transformaciones que se han producido y se siguen produciendo en el mundo agrario. Esto impide que se construya como una categoría estable o acabada, siendo por el contrario, dinámica y flexible para poder ser puesta en relación con los cambios socioeconómicos que la atraviesan. Podríamos continuar diciendo que el término campesino se refiere tanto al sujeto social agrario como a un tipo de economía con una lógica distinta a la capitalista (Posada, 1997; Hocsman, 2003)

Como se mencionó, las unidades campesinas no se circunscriben exclusivamente a lo productivo sino que dicho ámbito está estrechamente vinculado con el doméstico, es decir que no sólo producen bienes para el intercambio, sino que simultáneamente son los espacios donde la familia convive y garantiza recursos para su propio consumo. Tradicionalmente han sido definidas como unidades domésticas de producción principalmente agrícola, ya que un componente importante del ingreso total corresponde a actividades de este tipo, que se sostiene a través del trabajo familiar. Esto no implica que circunstancialmente, por períodos acotados, no pueda contratarse mano de obra asalariada en los casos en que la fuerza de trabajo del grupo familiar no sea suficiente para cubrir la demanda requerida por alguna etapa del proceso de producción. Si bien las familias suelen ser numerosas, no necesariamente todos los miembros participan del trabajo familiar. En algunos casos no lo hacen debido a la venta de fuerza de trabajo y en otros por haberse trasladado de manera temporaria o definitiva a otro lugar (Cáceres, 2006). Cabe destacar que si bien puede ocurrir que los miembros que componen la unidad doméstica vendan su fuerza de trabajo, se considera que no lo hacen si los ingresos obtenidos en la producción agrícola son suficientes para garantizar la manutención y reproducción del grupo familiar (Chayanov, 1974; Archetti y Stölen, 1975) En relación a la estructura familiar podemos decir que quienes forman parte

¹¹ El trabajo de Marcelo Posada recupera discusiones y análisis sobre el concepto de campesinado de numerosos autores, mostrando los matices y contradicciones, lo que refuerza su caracterización como sujeto social heterogéneo.

de la unidad campesina no son solo los miembros de la familia. Por este motivo, Archetti y Stöelen (1975) advierten que el concepto de *grupo doméstico* es más abarcativo que el de grupo familiar y da cuenta de la trama de relaciones sociales que se establecen entre quienes residen en esa unidad, lo que a su vez permite y sostiene el proceso productivo, como también señalan Bazalote y Radovich (1992), Cragnolino (1997) y Hocsman (2003).

La venta de fuerza de trabajo masculina y migraciones temporales han modificado la conformación interna del grupo doméstico, exigiendo una mayor participación de la mujer en el proceso productivo, quien preserva la actividad agrícola y los ingresos que la misma provee en caso de que se pierda el trabajo extrapredial. Así, se busca "...conservar la unidad de producción como estrategia de reaseguro social y como modo de disminuir el costo de reproducción del grupo doméstico." (Cáceres, 2006: 33)

Otro de los cambios se relaciona con la ampliación de estrategias de reproducción social¹² orientadas a alcanzar el ingreso -que puede ser en dinero o en bienes- para garantizar la reproducción del grupo. A las actividades productivas realizadas en la unidad doméstica se suman otras que no son de base agropecuaria y otras que pudiendo serlo o no, se realizan de manera extrapredial, es decir fuera de la unidad de explotación. Así, la venta de fuerza de trabajo aparece como un fenómeno creciente que complejiza las caracterizaciones sobre el campesinado. El carácter estacional de la actividad agropecuaria posibilita períodos de migración y por tanto la condición de trabajador asalariado como recurso complementario para mejorar el ingreso total. A esas estrategias puede sumarse también la recepción de dinero proveniente de familiares trabajando en otros lugares, jubilaciones y pensiones, subsidios, planes sociales y/o beneficios generados por prácticas políticas clientelares (Cáceres, 2006).

Como se mencionó previamente, que el campesinado no acumule capital es uno de los aspectos que lo define. Esto se debe a que la precariedad de la situación estructural en la que se encuentra dificulta la posibilidad de que a través de sus ingresos se logre un excedente económico que pueda invertirse en mejorar las condiciones de producción. Por otra parte, al decir que la lógica económica del campesinado es distinta a la capitalista nos referimos a que el campesino no busca lograr la máxima ganancia sino el máximo ingreso para hacer frente a sus necesidades básicas prioritarias. Si se dan procesos de acumulación suelen ser coyunturales, resultado de variación de precios o de un incremento en la cantidad de producción. Para sumar complejidad a esta caracterización, autores como Llambí (1981)

¹² Con la categoría *reproducción social* nos referimos a la reiteración de las condiciones de existencia y funcionamiento de un determinado modo de producción.

advierten que en la medida en que los campesinos aumentan su vinculación con el sistema capitalista, esa lógica se ve modificada y que eso se expresa en nuevos patrones de conducta. El surgimiento de nuevas necesidades de consumo, como expresión de la penetración del capitalismo, contribuye a que los campesinos se introduzcan en circuitos económicos cada vez más mercantilizados. Por lo cual, para satisfacer esas necesidades, no es suficiente la producción de *bienes agropecuarios de uso o consumo* sino que es necesarios contar con *bienes de cambio agropecuarios y no agropecuarios*.

La implementación de estrategias de reproducción más variadas y complejas manifiesta el esfuerzo que implica para el sector campesino garantizar su reproducción en contextos socioeconómicos atravesados por grandes cambios estructurales, que como dijimos ubican al campesinado en un lugar de subordinación (Hocsman, 2003).

Estas consideraciones nos permiten introducir un debate reeditado en los años 60s y 70s en base a dos pronósticos diferentes sobre la perdurabilidad de la forma de producción campesina en el tiempo. Por un lado, el sector descampesinista (basado en las consideraciones de Marx, Kautsky y Lenin) sostiene que la forma de producción doméstica se encuentra en un proceso de transición con miras a desaparecer debido a las nuevas relaciones socioeconómicas propuestas por el sistema capitalista. Esta posición se asienta en la construcción teórica que hace Marx de la acumulación originaria y los procesos de industrialización del espacio agrícola, que conducen a la desaparición del campesinado, convirtiendo al productor directo en proletariado rural.

Siendo la compra y venta de fuerza de trabajo una característica distintiva del capitalismo, estos autores sostienen que el trabajo asalariado lleva a la desaparición de la producción doméstica. En tanto los productores directos son separados de los medios de producción que garantizan su subsistencia se ven expulsados al mercado de trabajo como proletarios libres. A su vez para el pequeño productor, la competencia con el capitalista se torna insostenible.

Por otro lado, el sector campesinista considera que la producción doméstica campesina es un modo de producción no capitalista que se articula de manera subordinada al capitalismo. A este enfoque adhieren los teóricos Alexander Chayanov y Claude Meillassoux. La particularidad de esta posición es que si bien reconoce la relación de subordinación que se da entre ambas formas económicas, sostiene que las dos son modos de producción operando al mismo tiempo con lógicas distintas. Chayanov propone que los factores que determinan la productividad anual son el grado de intensidad del trabajo y la productividad de cada unidad doméstica, siendo este un elemento que depende de factores económicos que exceden el

análisis posible. Por su parte, la intensidad del trabajo o la autoexplotación de la fuerza de trabajo se refiere a “la cantidad de energía que el trabajador campesino puede o quiere gastar en el trabajo a lo largo de 12 meses.” (Chayanov, 1974: 73) Del balance subjetivo entre trabajo y consumo se desprende la ley de Chayanov, que afirma que en la economía campesina no hay acumulación de capital porque la satisfacción de las necesidades de consumo regula la intensidad del trabajo. Ante esto, podríamos preguntarnos cómo funcionaría esta ley en un contexto donde el contacto permanente con los medios de comunicación exacerba ese consumo, creando permanentemente necesidades para sostener el circuito comercial y en último término la economía capitalista.

Tanto Marx como Chayanov quieren explicar a qué se debe la ausencia de acumulación de capital en las unidades de producción campesina pero partiendo de un mismo interrogante, llegan a explicaciones distintas: para Marx una parte del trabajo excedente es cedido gratuitamente a la sociedad porque el campesino no considera su trabajo y el de su familia en los costos de producción.

Meillassoux (1975) también hace un aporte interesante a la discusión al afirmar que el capitalismo se nutre de formas económicas de producción no capitalistas para su propia reproducción, con lo cual, no establece con ellas una convivencia inocente sino utilitaria. La reproducción de la fuerza de trabajo que la unidad doméstica asegura, posibilita al capitalismo proveerse de los trabajadores que ciertos sectores económicos demandan sin invertir capital para cubrir sus necesidades de subsistencia. De esta forma Meillassoux pone el énfasis en las relaciones contradictorias que se dan entre el sector capitalista y doméstico donde el primero preserva al otro para explotarlo con lo cual, a su vez, lo va destruyendo.

A estas dos posiciones se incorpora una tercera que propone una nueva categoría para pensar la relación entre estas dos formas económicas: *la subsunción indirecta del trabajo al capital*, que considera que estas formas económicas no capitalistas son constitutivas del capitalismo y éste las integra para su reproducción a través del mecanismo de circulación. Una diferencia fundamental con la posición campesinista antes presentada es que se considera la producción doméstica campesina no como un modo de producción que co-existe con el modo de producción capitalista sino como un sector económico que preservando una forma de producción no capitalista está subsumido al sistema económico hegemónico y por tanto se integra a éste al introducir sus productos al mercado.

Con esto queremos señalar que si bien estos sectores domésticos pueden mantener al interior lógicas de funcionamiento no capitalistas, su actividad productiva se vuelca al mercado a

través de los circuitos diseñados por la acumulación del capital que regula la circulación de la producción en dichos espacios. En relación a esto, Hocsman (2003) advierte sobre diversos mecanismos implementados por el capital en el agro para controlar el trabajo productivo. Si bien son mecanismos indirectos ya que el productor mantiene el control formal de la producción, socavan ese control y la autonomía de la toma de decisiones transformando a la unidad doméstica de subsistencia en una unidad mercantil en la que pierde peso relativo la producción de bienes de uso porque necesita un ingreso monetario para reproducirse. Tanto los productos como la fuerza de trabajo se constituyen en mercancías, que por ser tales, pueden ser intercambiadas y por tanto, se ven sujetas a normas que regulan el intercambio, la producción, la cantidad, la organización del trabajo, etc.

Como señala Hocsman (2003) cuando revisa las discusiones de Bartra (1982), Bennhold-Thomsen (1977), Gutierrez Perez y Trápaga Delfín (1986), Trinchero (1992) y Gordillo (1992) la categoría de *subsunción indirecta al capital* provee un encuadre explicativo para la comprensión del funcionamiento del sector doméstico y de los procesos socioeconómicos generales que influyen en su desarrollo. Así, este sector aparece como

...sector inserto en el capitalismo (subsumido al capital) pero al mismo tiempo mantiene un carácter no capitalista y es explotado a través del mercado (subsumido indirectamente). El control del proceso de trabajo doméstico se realiza indirectamente por la mediación de las reglas de intercambio mercantil, respetando parcialmente el carácter no capitalista de la producción. (Hocsman, 2003:48).

Así, el capital va sofisticando sus mecanismos para introducirse en las economías domésticas. Claramente esta penetración se percibe no solo en el proceso de circulación de mercancías, sino que también repercute en el proceso productivo ya que la aceptación o no de determinados productos en el mercado o la suba o baja de precios de los mismos influyen en la planificación de la unidad doméstica sobre la producción. Es decir que aún siendo el proceso productivo de la unidad doméstica, un proceso que responde a características propias, está atravesado por el capitalismo como sistema económico hegemónico que indirectamente impone reglas a esa producción que a su vez, no controla de manera directa. Por otro lado, si bien el productor mantiene su carácter de productor, también puede constituirse en trabajador asalariado, siendo a su vez factible que el trabajo asalariado sea una estrategia reproductiva que sostenga la condición campesina en tanto, a través de éste, la unidad doméstica logre subsistir evitando procesos de descampesinización (Manzanal, 1990; Hocsman 2003) Así, de manera paradójica, contribuye a su reproducción, contradiciendo su lógica interna de funcionamiento.

A modo de síntesis podríamos señalar con Cáceres que

La segunda mitad del siglo XX se caracteriza por una mayor penetración capitalista en las economías campesinas de la zona. El desarrollo de mercados, el serio deterioro de la base ecológica de los sistemas campesinos, la minifundización, la fuerte migración hacia centros urbanos, la imposibilidad de los productores de acceder a tecnologías de mayor productividad, nuevas pautas de consumo, provocan una profunda transformación de las estrategias de reproducción de los campesinos en la región. El asalariamiento total o parcial de la fuerza de trabajo por un lado y el mayor peso relativo de la producción mercantil en detrimento de la producción para el consumo por otro son las principales modificaciones observadas en las estrategias de reproducción social (Cáceres y otros, 2006: 70)

Teniendo en cuenta lo expuesto, podríamos decir que el campesinado de la región estudiada se encuentra en una posición subordinada debido a que las relaciones sociales que se establecen con otros actores que también componen la estructura agraria, son asimétricas. En esta línea, nos parece interesante incorporar el aporte de Bartra (2006) quien reconoce la presencia de fuerzas *centrípetas* y *centrífugas* que operan sobre el campesinado al mismo tiempo promoviendo su reproducción ampliada en un caso y generando un mayor grado de subordinación social, descapitalización, semiproletarización e incluso de descomposición social, en el otro. Teniendo presente el planteo de Meillassoux, Bartra sostiene que la descomposición del campesinado o su reproducción ampliada responde al grado de funcionalidad (provisión de mano de obra no calificada para el sector de servicios y la industria, bajo costo de mano de obra para grandes explotaciones, etc.) que tiene para el capitalismo en un contexto regional e histórico determinado. En este sentido, el balance de estas fuerzas en cada situación histórica particular y la capacidad de acomodamiento o resistencia frente a esa situación irán perfilando el devenir del campesinado. Esta idea confirma lo ya dicho: el campesinado no puede ser entendido por fuera de las condiciones del entorno, como si tuviese una dinámica propia sino que a la comprensión de la estructura y dinámica de las sociedades campesinas debe integrarse el análisis de las estrategias de reproducción social y la forma en que se articula con otros actores sociales y sistemas económicos a nivel macroestructural.

III. MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Gran parte de la lucha política y social en América Latina, en la que los movimientos sociales han tenido y siguen teniendo un papel significativo consiste en la disputa por proyectos alternativos de democracia, es decir que no solo se busca lograr que sus demandas

sean escuchadas y atendidas a través de políticas públicas más inclusivas sino que la lucha también se orienta a discutir y a redefinir conceptos que estructuran la vida política de una sociedad tales como: ciudadanía, representación y participación (Alvarez y otros, 2000; Mirza, 2006). Por este motivo, podemos decir que los movimientos sociales pueden ser espacios estratégicos en los que se debatan concepciones diferentes de ciudadanía y democracia (Baierele en Alvarez y otros, 2000:24; Mirza, 2006), donde se intente dar un nuevo significado a las interpretaciones culturales de la política dominante y donde se desafíe el repertorio de prácticas políticas vigentes. En este sentido, la lucha que llevan adelante no se reduce a la conquista de sus demandas materiales sino que, como dijimos, apunta también a disputar la distribución del poder público para lo cual se vuelve relevante contar con amplias redes de articulación conformadas por otras organizaciones y sectores sociales y con la legitimación que otorga el respaldo social (Mirza, 2006).

Algunos autores, como Zibechi (2003) y Seoane (2012) consideran que los movimientos sociales abren la posibilidad de pensar lo político como “una praxis colectiva que busca transformar lo existente” (Seone y otros 2012: 20), donde el Estado no sea el único capaz de llevar adelante esa transformación. Para eso, se despliegan acciones tales como la modificación o instauración de políticas públicas a partir de procesos de negociación o confrontación; el desarrollo y la implementación de proyectos alternativos al modelo socioeconómico capitalista elaborados por los propios movimientos; la gestión comunitaria del territorio y la conformación de espacios públicos por fuera del ámbito estatal. Estas prácticas permiten explorar y consolidar experiencias de autonomía, muchas de ellas acompañadas de nuevos espacios de organización y democracia interna, conjuntamente con proyectos educativos e instancias formativas de distinto alcance y envergadura. (Zibechi, 2003; Seoane y otros, 2012). Por supuesto que este panorama no excluye la contradicción ni grandes dificultades al interior de esos procesos que en muchos casos no permiten que se concreten o se sostengan en el tiempo. Para seguir incorporando líneas de discusión y debate consideramos interesante destacar junto con Grimberg que los movimientos

...pueden desarrollar prácticas que simultánea y contradictoriamente implican cuestionar e impugnar algunos aspectos de las relaciones de dominación-subordinación, mientras adhieren o reproducen otros (...) En este sentido es un proceso contradictorio, fragmentario, cuyos intersticios dan margen tanto a la demanda y la disputa, como a la negociación; a la dependencia como a la autonomía no funcional. (Grimberg, 2009:90)

En este sentido, sus trayectorias van evidenciando marchas y contramarchas en el devenir histórico de sus reivindicaciones.

Según cuáles sean los horizontes emancipatorios que los movimientos se proponen, en muchos casos se considera que el cambio social no se obtiene consiguiendo respuestas aisladas a demandas puntuales sino que implica la transformación de los sujetos y de su manera de mirar el mundo, de comprender la realidad y de construir sus lazos sociales (Parra, 2005). Desde esta perspectiva, a las exigencias de distribución del poder económico y de participación política, agregamos otro elemento en disputa que se define en el campo de la educación y la cultura: las representaciones sociales que circulan y se instalan en discursos y prácticas, a partir de las cuales se interpreta, ordena y clasifica el mundo social (Piñeiro, 2004). En este sentido, podemos decir que “... la cultura comprende un proceso colectivo e incesante de producción de significados que moldea la experiencia social y configura las relaciones sociales” (Alvarez y otros, 2000: 18 Traducción propia). Así, prácticas sociales y sentidos compartidos, no pueden ser entendidas sin considerar las relaciones de poder que las atraviesan. De igual forma, estas últimas, tampoco pueden ser comprendidas sin atribuirles dimensionalidad cultural ya que a través de ellas se producen, se expresan y se comunican significados (Alvarez y otros, 2000: 17) “La cultura es política porque los significados son constitutivos de los procesos que implícita o explícitamente buscan redefinir el poder social” (Alvarez y otros, 2000: 25 Traducción propia).

En esta línea, Gramsci, propone que la cultura aparece asociada a la conciencia del propio lugar histórico y expresa la manera en que se vive y se experimenta la condición de clase a partir de lo cual se desarrolla una manera de entender la realidad y estar en ella. Esta referencia nos remite a su vez a la categoría de *experiencia* propuesta por Thompson (1984 y 1989) quien entiende que la experiencia humana tiene un lugar central en el proceso de formación social. Tanto las clases sociales como las luchas de clases y la conciencia de clase son comprendidas por este autor en forma articulada, como fenómeno histórico y como formación económica, política y cultural. Esto implica que las determinaciones no se circunscriben a la base económica exclusivamente sino que hay un entrecruzamiento entre la vida material, la vida social y la vida cultural, mediadas por la experiencia y la acción humana. (Tribia y Vendramini, 2014) Si bien la *experiencia* está ampliamente determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen, o en las que entran de manera involuntaria, la conciencia de clase es la forma en que se expresan estas *experiencias* en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistema de valores, ideas y formas institucionales (Thompson, 1989) generando “una disposición a actuar como clase” (Vendramini, 2014:62)

Desde esta perspectiva, la concepción de mundo que desarrollan las clases subalternas se ve atravesada por su condición de subordinada y dominada. Sin embargo, esta experiencia de subordinación condensa en sí la posibilidad de que surja lo contestatario y contrahegemónico, cuyo origen se halla en “las vivencias cotidianas del pueblo oprimido” (Crehan, 2004:20). Volviendo a Gramsci, el punto de partida para desafiar de manera efectiva la hegemonía dominante es conocer las realidades culturales que se quieren subvertir (Crehan, 2004). Este conocimiento implica no solo la experiencia vital sino también un trabajo de reflexión crítica que le permita comprender activamente la posición que se ocupa en el mundo social y las relaciones de poder que la atraviesan. En este sentido, el conocimiento se presenta como un elemento necesario de cualquier proceso político efectivo (Rockwell, 1987).

Lo antes expuesto explica por qué los movimientos sociales¹³ tienen interés en interpelar los sentidos compartidos a través de los cuales el sistema socioeconómico vigente impone su interpretación del mundo social. Podemos decir, entonces, que la lucha de clases también se despliega en la manera en que la realidad es leída y nombrada por los diferentes grupos sociales (Sirvent, 2008). En palabras de Bourdieu: “Lo que está en la mira, es la lucha sobre el significado del mundo social, es el poder sobre los esquemas y sistemas clasificatorios, que están en las bases de las representaciones de grupos y por tanto de su movilización y desmovilización...” (Bourdieu, 1984 en Sirvent, 2008:24). Por eso, un aspecto fundamental será su difusión para que se vuelvan accesibles de manera masiva, llegando a integrar la cultura general a los fines de incidir en los procesos sociohistóricos vigentes. En este contexto, la educación se constituye claramente en una dimensión social disputada, de la que participan también los movimientos sociales.

Inscriptos en sus proyectos políticos y en sus procesos de lucha y de organización, los proyectos formativos y educativos de los movimientos sociales adquieren un lugar preponderante a la hora de exigir no solo el reconocimiento identitario sino también el acceso a bienes culturales, al conocimiento y formas de construcción de la ciudadanía y la democracia.

Es importante destacar que la novedad de la demanda educativa que los movimientos hacen al Estado no se limita a procurar el acceso a la educación sino que exigen intervenir y

¹³ Las escuelas zapatistas en México, las escuelas campesinas de las Ligas Paraguayas, las escuelas del MST en Brasil, la escuela de agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero, son algunos ejemplos de la centralidad que movimientos sociales latinoamericanos le han dado a la educación.

controlar los procesos que tengan lugar en el del diseño e implementación de los proyectos educativos (Michi, 2010; Documento de Escuela Campesina).

Si bien hay un esfuerzo por diferenciarse de la educación estatal, la vinculación con el Estado atraviesa plenamente esas experiencias por lo cual, analizarlas en el marco de procesos históricos más amplios permitiría interpretar continuidades y rupturas con los proyectos educativos oficiales. Al indagar sobre la manera en que la presencia estatal aparece en esas experiencias encontramos diversas aristas. Por un lado, el marco legal dentro del cual deben desarrollarse para que los conocimientos adquiridos puedan acreditarse, es definido por el Estado. Y aún en el caso de que las experiencias no se gesten e implementan en la oficialidad del sistema educativo sino que funcionen al margen de ésta, como en el caso de las escuelas zapatistas, la referencia al Estado y la educación que éste provee, aparece como indicativo de lo que no se quiere reproducir, como referente cuestionado, del que hay que diferenciarse. Y así, en ambos casos, la situación escolar está atravesada por las representaciones de docentes y alumnos sobre *lo que es* la escuela y *lo que allí debería suceder* como entramado complejo, producto de experiencias escolares previas o de las representaciones sociales que circulan sobre la escuela. Por eso decimos que no solo la vinculación con el Estado se evidencia en las disposiciones y resoluciones legales que dan estructura a la escuela sino que también se muestra en el transcurrir cotidiano de la vida escolar.

III.1. LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE DISPUTA

Tanto para el "control" estatal como para cualquier intento de transformación voluntarista, la escuela constituye una "realidad rebelde"; su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales, no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social. (Rockwell y Ezpeleta, 1982:17)

Entendemos a la educación como “...una dimensión crítica, estratégica y significativa y por lo tanto disputada a nivel social y político por diferentes conjuntos sociales.” (Cragnolino, 2010b:192). Desde perspectivas que enfatizan la tarea mediatizadora de la educación, se advierte la potencialidad que ésta tiene para fortalecer proyectos de sociedad específicos¹⁴,

¹⁴ La extensión de esta discusión excede ampliamente la posibilidad de su desarrollo en el presente trabajo por lo cual, para su profundización se sugiere el texto de Giroux (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, donde el autor revisa propuestas teóricas

contribuyendo a la inserción y adaptación de los individuos en un medio social determinado y a las condiciones que ese medio impone para la reproducción de la vida social. Desde esta perspectiva, podríamos decir que los procesos educativos escolares contribuyen a preparar a los sujetos para que se integren al orden social vigente, se adapten a sus exigencias y responda a sus necesidades. De esta forma, la educación tiene la intencionalidad de promover el aprendizaje del sistema social, las condiciones de trabajo, los valores, formas de comportamientos aceptables, reglas, el límite entre lo posible y lo que no es posible de realizar, constituyéndose así en proceso mediador entre la sociedad y el sujeto singular (Figueras, 1995). En esta línea teórica, Meszáros (2007), advierte el papel que las instituciones educativas pueden tener a la hora de producir consenso y conformidad respecto del sistema socioeconómico vigente:

... la educación se trata de una cuestión de internalización por parte de los individuos... deben ser inducidos a una aceptación activa (más o menos resignada) de los principios reproductivos orientadores dominantes en la propia sociedad, adecuados a su posición en el orden social y de acuerdo con las tareas reproductivas que les fueron atribuidas” (Meszáros, 2007:206 Traducción propia)

Sin embargo, aunque el carácter reproductivo de la educación pueda ser considerado hegemónico, no es absoluto ya que los procesos de mediación a los que se refieren estos autores no son lineales. En ellos intervienen diversas variables que los complejizan por lo que de ninguna manera pueden ser considerados transparentes. La experiencia de los límites y contradicciones del sistema y la insatisfacción que generan también puede ser un campo fértil para el surgimiento de nuevas propuestas de educación. La potencialidad para la aceptación y reproducción del sistema social vigente, también habilita el cuestionamiento de ese orden, en tanto los procesos educativos pueden formar y transformar la conciencia. Esto explica que la educación, o de manera más concreta, los proyectos educativos de quienes responden a diferentes intereses de clases entran en pugna.

Frente a las teorías liberales que proponían el acceso de la educación pública como camino a la emancipación, las teorías de reproducción social demostraron que la igualdad social y educativa se veía obstaculizada por la desigualdad de capital cultural y por las condiciones materiales de existencia. Siguiendo la revisión hecha por Giroux (1985), los teóricos reproductivas¹⁵ se han referido a la escuela como instrumento de reproducción social y

reproductivistas de la escuela en sus distintas vertientes: el modelo económico-reproductivo, el modelo cultura-reproductivo y el modelo reproductivo del Estado hegemónico.

¹⁵ Dentro del modelo económico-reproductor ubica a autores tales como Bowles y Gintis (1988), Althusser (1975) y Baudelot y Establet (1971). Por su parte, Bourdieu y Passeron (1975) aparecen como los

cultural donde la sociedad capitalista se produce y reproduce preparando trabajadores para insertarse en los trabajos que correspondan a cada clase social según la división de trabajo que propone el sistema económico dominante, legitimando así las diferencias de clases, que no tienen su origen en la institución escolar sino en el modo y las relaciones de producción: "...es la desigualdad social la que conduce la desigualdad escolar" (Synder 2005 en Dalmagro, 2010:77 Traducción propia). Sin embargo, quisiéramos destacar sobre esta perspectiva que los procesos que producen y reproduce la condición de clase, también reproducen los conflictos, las contradicciones y la lucha. (Freitas 1995, Dalmagro 2010).

Por otra parte, otros autores (Rockwell y Ezpeleta, 1983b y 1982; Rockwell 1995; Achilli 2003 y 2009, Cagnolino, 2001) provenientes de la vertiente etnográfica de la antropología de la educación, problematizan esa mirada sobre la escuela y propone la consideración de otros múltiples procesos que también se dan en ella, advirtiendo que el uso de esta perspectiva reproductivista sin contrastar sus supuestos teóricos con el análisis de investigación empírica sobre fenómenos educativos termina por convertirla en un *obstáculo epistemológico*. Para estas autoras, la multidimensionalidad de lo cotidiano excede las categorías que proveen las teorías reproductionistas y exige el diseño de otras que aborden el encuentro de las condiciones estructurales con los procesos cotidianos y las prácticas de los sujetos¹⁶ (Rockwell y Ezpeleta, 1983b). Es decir, exige categorías que exploren otra forma de relación entre los sujetos, las prácticas y los saberes que circulan por la escuela y dan lugar a múltiples procesos que es necesario identificar para comprender la experiencia escolar. "...En realidad, lo que parece suceder es un encuentro entre varios procesos que interactúan en la formación y la transformación de relaciones sociales, constituidas siempre en luchas sociales históricas, concretas." (Rockwell, 1985:12)

Entender a la escuela como construcción social supone insertarla en circunstancias específicas. La consideración de esas circunstancias permite no solo comprender qué está en juego en los procesos de negociación sino también reconstruir la historia que atraviesa a la institución, a la comunidad y a los sujetos que de manera directa o indirecta se vinculan con la institución (Rockwell y Ezpeleta, 1983b).

representantes más importantes del modelo cultural- reproductor. Entre quienes argumentan sobre el modelo reproductor del Estado hegemónico menciona a teóricos marxistas tales Poulantzas (1969) y Corrigan, Ramsey y Sayer (1980)

¹⁶ En el texto "Cómo observar la reproducción" (1985), Rockwell expone que varias investigaciones de corte etnográfico realizados recientemente- entre los que cita a los trabajos de R. Sharp y Green, Paul Willis, Jean Anyon y Robert Connell- ponen en cuestión la idea de que las escuelas y alumnos reproducen mecánicamente el sistema económico y cultural hegemónico vigente.

En esta línea, que destaca la complejidad de lo escolar, Dalmagro (2010) propone analizar la escuela como un espacio de luchas, contradicciones y tensiones a la vez que como un espacio de múltiples posibilidades

No podemos dejar de mencionar también que la conflictividad de lo social se manifiesta en los espacios educativos dada la inserción de éstos en un entramado social mayor. Dicha conflictividad, pone de manifiesto que las instituciones que estructuran la sociedad en un momento histórico determinado, no son las únicas formas posibles de organización y ejercicio del poder sino el resultado de una correlación de fuerzas donde alguna forma se impone a otras. Esta perspectiva posibilita desnaturalizar las instituciones que regulan la vida cotidiana y pone en evidencia la construcción histórica y social de las mismas. (Castoriadis, 2007 [1975]).

Por ser el campo educativo un espacio socialmente disputado (Rockwell, 2005; Dalmagro, 2010; Cragnolino, 2010 y Achilli (1998), 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 configurándolo y reconfigurándolo a partir de las interacciones que establecen entre ellos y las que establecen con las políticas educativas y disposiciones ministeriales vigentes. Para abordar y describir esos procesos, Achilli hace referencia a la categoría de *construcción de políticas públicas ampliadas* poniendo el acento en la multiplicidad de actores que intervienen de múltiples formas en la definición de políticas públicas educativas. Así, las interacciones entre ellos pueden confirmar y consolidar políticas existentes pero también pueden dar lugar a rupturas, discusiones sobre su sentido, confrontaciones y propuestas educativas alternativas (Cragnolino y otros, 2010) que ponen de manifiesto necesidades que no son atendidas por las políticas públicas vigentes y que por tanto cuestionan al Estado y posibilitan el

...reconocimiento de otro espacio público de construcción colectiva de políticas [que] permite, por un lado, identificar y conocer estos procesos sociopolíticos generalmente silenciados/reducidos tras las políticas estatales. [Y] Permite conocer las dialécticas de sus mutuas interacciones, sus contradicciones y conflictividades, las implicancias que generan. Es decir, conocer el espacio público de la lucha de intereses diferenciados. (Achilli, 1998:4)

III.2. ESCUELA Y ESTADO

Podríamos trazar una extensa trama de relaciones que vinculan a la ESCUELA y al ESTADO. Desde algunas perspectivas teóricas funcionalistas, podría pensarse a la primera

como institución estatal que da unidad al sistema social a través de su función homogeneizante. Si solo se considera la organización interna de la escuela que se expresa en roles, normas, disposiciones y directivas elaboradas por las autoridades ministeriales fácilmente se podría establecer ese tipo de filiación entre ambas. Por otra parte, esa vinculación es objetada y puesta en cuestión por proyectos educativos -en particular el que será analizado en este trabajo- que interpelan a la educación oficial en sus formas y contenidos. De allí que resulte ineludible considerar al Estado y el lugar de éste en la disputa educativa.

Para pensar las maneras en que Estado y Escuela se articulan, proponemos corrernos de lugares teóricos tales como los que entienden a la escuela como *aparato ideológico del Estado* (Althusser, 1975) donde la centralidad del análisis está puesta en su potencialidad instrumental para el control unilateral y la reproducción de las relaciones de producción capitalistas. Y, en lugar de esto, entender a la escuela como una institución social, que se constituye como tal en un contexto particular- un lugar y una época determinada- y que se ve atravesada y moldeada por los procesos políticos y sociales que en ese contexto tienen lugar, por lo cual la vinculación con el Estado se expresa en el cruce de la trama institucional con la realidad sociopolítico que la atraviesa. Y por tanto su análisis consiste en desentrañar esa configuración dinámica y cambiante que se enmarca en la especificidad de situaciones históricas determinadas e intentar identificar “las maneras” en que el Estado se hace presente en el transcurrir de la vida escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983b; Rockwell 1987). Eso implica considerar que el poder del Estado no solo se visibiliza y circula en y a través de sus reparticiones e instituciones estatales o gubernamentales, sino también en un conjunto de procesos y prácticas que puede reconocerse a través de sus efectos. (Trouillot, 2001; Manzano, 2010). Para poder comprender el *sentido estatal* que recorre las instituciones de la sociedad civil recurrimos al concepto de *Estado ampliado* propuesto por Gramsci¹⁷ en donde el Estado se entiende como la suma de la sociedad política y la sociedad civil: “... hegemonía revestida de coerción.” (Gramsci, 1976: 149). Para clarificar la relación entre esos elementos, Gramsci afirma:

¹⁷ Como diversos autores (Crehan, Novaro, Thwaites Rey, entre otros) han destacado, la conceptualización propuesta por Gramsci es abierta y polisémica mostrando así el desarrollo de su pensamiento a lo largo del tiempo. Por otra parte, contribuye a esto también el hecho de que los Cuadernos de la cárcel no hayan sido revisado para su publicación por el autor sino que hayan llegado hasta nosotros “en bruto” debido a la imposibilidad de Gramsci de ordenar sus contenidos de manera más sistemática. A su vez, también cabe mencionar que la multiplicidad de sentidos otorgados a los conceptos centrales se explica por la complejidad de la realidad a la que se refieren y la multiplicidad de dimensiones en que puede ser pensada.

Pero no se debe creer que esa unidad [El Estado] sea puramente jurídica y política, aun cuando esa forma de unidad también tiene su importancia y no solamente formal: la unidad histórica fundamental, por su concreción, es el resultado de las relaciones orgánicas entre Estado y sociedad política y sociedad civil (Gramsci 2013: 249).

Consideramos que este concepto, también utilizado por otros autores que han realizado estudios antropológicos sobre el Estado (Trouillot, 2001; Rockwell, 1987; Pereyra, 1984; Crehan, 2004; Thwaites Rey, 2007; Roseberry, 2007; Novaro, 2010; Soares, 2000, Grossberg, 2004) aporta elementos sustanciales al análisis, en tanto el Estado no es circunscripto a su institucionalidad política, es decir no es entendido como *Estado Restringido* sino que su alcance se extiende también a distintos procesos, acciones, prácticas y significaciones hegemónicas generadas dentro de las instituciones de la sociedad civil por los grupos políticos dominantes, siendo ese el espacio en el que ese sector social logra consolidar su poder y difundir su interpretación del mundo social.

Lo interesante es que estos procesos se establecen no solo por la coerción sino también por el consenso. En palabras de Gramsci: "...el Estado es la totalidad del complejo de actividades prácticas y teóricas mediante las cuales la clase dominante no sólo justifica y perpetúa su dominio, sino que obtiene el consentimiento activo de aquellos a quienes domina." (Gramsci, SPN, p. 244 en Crehan, 2004:124). Esto implica que el poder del Estado no reside exclusivamente en su condición de aparato de coerción para imponer la legalidad y conservar el poder sino que en ese proceso, intervienen también instituciones y organismos que sin pertenecer al Estado de manera estricta - dentro de los cuales podríamos mencionar organizaciones culturales, sociales, políticas, y sindicales, medios de comunicación, iglesias, centros educativos, agrupaciones empresariales, etc- pueden contribuir a la generación de consenso, a través del cual se consoliden las relaciones de dominación (Thwaites Rey, 2007).

Cabe destacar, que esa consolidación nunca se completa ya que no puede darse de manera definitiva y total (Novaro, 2010). De esta forma, el Estado no solo apela a su condición de sociedad política para sostenerse sino que garantiza su condición de administrador del poder a través de un conjunto de instituciones y organismos de la sociedad civil.

Dado que las instituciones de la sociedad civil están atravesadas por la conflictividad del ámbito social en que se encuentran, convirtiéndose así en espacios de disputa, abiertos a la

lucha de clases, pueden ser entendidas más que como aparatos ideológicos del Estado como “*instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil*.¹⁸ (Pereyra, 1979: 71).

La sociedad civil aparece como la resultante de procesos políticos y del conjunto de relaciones sociales a las que dan lugar los procesos de construcción de hegemonía. Es el espacio o escenario de luchas sociales pero también el contenido de esas luchas (Rockwell, 1987, Pereyra, 1979) Así, a través de un complejo entramado de instituciones y mecanismos que exceden lo estrictamente estatal, tiene lugar el enfrentamiento político e ideológico. A su vez, podemos decir que si bien allí se consolida la hegemonía del bloque dominante, al ser un espacio donde la lucha social acontece cotidianamente, es también un espacio abierto a la confrontación social donde los dominados despliegan su actividad política y articulan acciones a través de las cuales se oponen a la dirección ideológica de los grupos dominantes (Pereyra, 197; Rockwell, 1987).

Es importante considerar que muchas de las distinciones que aquí presentamos entre los conceptos centrales que estamos utilizando no suponen una separación orgánica sino metodológica para el análisis como en el caso de la separación entre sociedad civil y sociedad política. Esto implica que en las dinámicas de contextos sociohistóricos específicos ambas se encuentran imbricadas (Crehan, 2004; Soares, 2000). Nos referimos a estos binomios y a otros como el de *consenso* y *coerción* como realidades integradas, que van configurando relaciones de poder a través de procesos en los que se expresan de manera simultáneamente y en tensión (Novaro, 2010); siendo el desafío analítico comprender de qué manera se articulan (Rockwell, 1987; Soares, 2000; Thwaites Rey, 2007, entre otros). Así, *coerción* y *consenso* se encuentran presentes en las instituciones civiles y políticas pero no como atributos de las mismas según su pertenencia o no al Estado sino en tanto procesos que se desarrollan al interior de toda institución. Por eso sostendemos, siguiendo a Rockwell (1987) que lejos de ser la imposición de la matriz ideológica de los grupos dominantes, el consenso es el resultado de procesos de negociación y formación de alianzas políticas en una especificidad socio-histórica determinada.

La relación entre ambos términos nos pone nuevamente frente a la categoría de *hegemonía* que autores como Crehan entienden como “una forma de pensar la compleja interconexión entre consenso y coerción, y no como una descripción de una forma concreta de poder.” (Crehan, 2004: 122). Si bien la noción de hegemonía es un término central de la propuesta

¹⁸ El concepto de sociedad civil, como el resto de los conceptos propuestos por Gramsci aquí presentados, es un concepto que no designa un aspecto concreto o específico de la realidad sino que permite explorar diversos alcances de ésta.

gramsciana, aparece como un concepto sumamente flexible y polisémico. Desde la perspectiva de Crehan, el motivo es que con ese término Gramsci no está nombrando un fenómeno acotado sino un problema de análisis: el problema de cómo se producen y se reproducen las relaciones de poder que sostienen diversas formas de desigualdad y como es vivido el poder en los ámbitos cotidianos (Crehan, 2004). Dado que el acento está puesto en las relaciones de poder entre dominantes y dominados (que son versátiles, multiformes, contradictorias y que articulan de manera tensa consenso y cohesión) la hegemonía debe ser entendida como proceso en construcción, problemático, de disputa política y no como un estado de cosas definitivo e inamovible (Roseberry, 2007; Manzano, 2004; Crehan, 2004). En tanto es susceptible de ser combatida y resistida, la hegemonía tiene que ser reafirmada y consolidada permanentemente dado que, si pudiéramos hacer un corte diacrónico en el acontecer histórico, toda hegemonía representa solo un momento específico de fuerzas en lucha (Caiso, 2014). Esto implica que aunque la visión hegemónica impregne el sentido común, las clases subalternas siempre tienen la posibilidad de realizar una apreciación crítica de sus condiciones de vida, aunque ésta pueda ser fragmentarias (Novaro, 2010).

Una lucha hegemónica es, entonces, siempre móvil, estratégica y dispersa. Incluye la reorganización constante de las relaciones entre diferentes grupos, posiciones y políticas. No hay una simple victoria en la hegemonía, sino que tiene que ser constantemente construida en sitios particulares a través de alianzas y compromisos concretos (Grossberg, 2004: 55).

Para poder mantener la dirección cultural y política hegemónica, el Estado debe garantizar cierta “unificación política e ideológica”. Esto se traduce no solo en que los intereses de los grupos dominantes deben presentarse como si fuesen los intereses de toda la sociedad (Novaro, 2010; Grossberg, 2004) sino también en que las clases subalternas puedan reconocer “avances materiales”. Así, ambas estrategias refuerzan la cohesión necesaria entre grupos políticos dominantes y las distintas fuerzas políticas a ellos aliadas (Rockwell, 1987; Crehan 2004; Thwaites Rey, 2007). Otra perspectiva que resulta interesante incorporar es la mirada que sobre el concepto de hegemonía gramsciano ofrece Roseberry, quien propone que éste sea comprendido en términos de lucha y no de consenso:

...las palabras, imágenes, símbolos, formas, organizaciones, instituciones y movimientos utilizados por las poblaciones subordinadas para hablar, entender, confrontar, adaptarse o resistir su dominación son moldeadas por el mismo proceso de dominación. Lo que construye la hegemonía, entonces, no es una ideología compartida sino un marco material y cultural común para vivir en, hablar de y actuar sobre los órdenes sociales caracterizados por la dominación. Ese marco material y cultural es, en parte, discursivo: un lenguaje común o forma de hablar sobre las relaciones sociales que demarca los

términos centrales en torno a, y en función de los cuales se dan la controversia y la lucha.” (Roseberry, 2007: 127))

Las reflexiones aquí presentadas sobre el Estado, otorgan un marco general para reconocer procesos sociales actuales, sin embargo, hay otras dimensiones analíticas que complejizan la discusión sobre el Estado y que por tanto, debemos considerar. Una de éstas, como advierte Trouillot (2001), es el enorme impacto que han tenido y continúan teniendo las gigantescas transformaciones tecnológicas, sociales, culturales y económicas sucedidas en escenarios de alcances globales. Si bien lo novedoso no es la internacionalización del capital, lo que sí da inicio a un nuevo escenario son los cambios en la composición y la espacialización del capital trascendiendo de múltiples maneras los límites políticos. Así, la representación del estado como ámbito de contención social y cultural y como actor económico fundamental va languideciendo, perdiendo significatividad en el marco de nuevos procesos y prácticas que desdibujan, trascienden o interpelan sus formas. En palabras de Trouillot: “el estado nacional ya no funciona como marco social, político e ideológico primario de las poblaciones que viven dentro de sus márgenes.” (Trouillot, 2001: 9).

El cuestionamiento de los movimientos sociales, la intervención de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, las empresas transnacionales y ONGs están produciendo efectos del tipo producido por el Estado. Esta situación nos invita a seguir repensando la categorías de Estado y su vinculación con las instituciones y múltiples sujetos sociales.

IV. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Si bien inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, la construcción social de cada escuela es siempre una versión local y particular de ese movimiento. (...) Una trama en permanente construcción (...) que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas. (Rockwell y Ezpeleta, 1983:2)

Enmarcado en los desarrollos expuestos, nos proponemos hacer un estudio de las prácticas socioeducativas que tienen lugar en una de las denominadas Escuelas Campesinas que están siendo gestionadas por el Movimiento Campesino de Córdoba en distintos parajes rurales de

la provincia de Córdoba. La escuela seleccionada, vinculada a una de las organizaciones campesinas que conforman el MCC, en este caso, APENOC (Asociación de productores del Noroeste de Córdoba) se encuentra ubicada en el paraje rural El Quicho, Departamento de Cruz del Eje, en el Noroeste de la provincia de Córdoba. El recorte temporal de este trabajo toma como punto de partida el relevamiento que hace el MCC sobre la falta de oferta educativa en el norte de la provincia de Córdoba en el año 2008 y abarca la apertura y la implementación de dos programas de terminalidad educativa hasta fines del año 2016.

Para caracterizar la escuela, podemos decir que es una escuela pública, inserta en el sistema educativo provincial en la que se están desarrollando dos programas de terminalidad educativa secundaria - una para adolescentes y otra para adultos. Por otra parte, la gestión administrativa y pedagógica de la misma es realizada por los miembros de un movimiento social campesino. A su vez, la propuesta educativa de jóvenes y adultos ha sido diseñada sobre la base del proyecto político del MCC, cuya centralidad es la lucha por el acceso a derechos básicos y por la defensa de la vida y producción campesina.

Teniendo en cuenta estas características, procedemos a indagar cómo el proyecto político y la propuesta educativa se entrelazan y configuran nuevas tramas de sentido en la escuela. Para ello, nos proponemos abordar la complejidad de lo escolar considerando dos aspectos. Por un lado la manera en que el espacio educativo se configura como campo social a partir de la intervención de múltiples sujetos sociales que ocupando diferentes posiciones contribuyen a la definición del mismo. Por otro, la manera en que convergen diversos procesos vinculados a la producción y reproducción de relaciones sociales, a la transformación, resistencia y apropiación de conocimientos y a instancias de socialización.

IV.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que orienta nuestro análisis es la pregunta por el *cómo*, por la experiencia específica de construcción e implementación de una alternativa educativa que se inserta en la oficialidad del sistema escolar. Esta pregunta, entonces, podría ser formulada de la siguiente manera: **¿Cómo es el proceso de construcción del espacio educativo en una escuela del Estado, gestionada por una organización campesina comprometida con un proyecto político que cuestiona el orden económico y social dominante?** En este interrogante queda explicitada la tensión que supone implementar una “propuesta educativa alternativa” en el marco de reglamentaciones y disposiciones estatales.

Para dar cuenta de ello, consideramos interesante desagregar la pregunta central en otras que contribuyan a configurar la trama de relaciones que allí tiene lugar: ¿qué prácticas tienen lugar en la escuela?, ¿qué representaciones y expectativas se tiene sobre ella?, ¿quienes participan del espacio? y ¿cómo se desarrollan allí los procesos de enseñanza y aprendizaje?

IV.2. DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Estas preguntas permiten distinguir dimensiones de análisis que deberán ser contempladas para dar cuenta de la complejidad y riqueza a la experiencia educativa estudiada.

En primer lugar, nos referimos a las políticas específicas de educación rural, a la oferta educativa existente y a las posibilidades concretas de acceso a la educación en los parajes rurales teniendo en cuenta no sólo las limitaciones referidas a las condiciones materiales de existencia en el campo sino también a las “debilidades del funcionamiento institucional” y a las “distancias sociales” (Cragnolino, 2010b; Ligorria, 2010). En esta línea, los trabajos sobre procesos formativos de docentes rurales (Ezpeleta, 1991; Brumat, 2011; Cragnolino 2008, entre otros) ofrecen aportes para la comprensión de las trayectorias sociales y educativas de los docentes que trabajan en las zonas rurales. Por otra parte, leyes y disposiciones que regulan la modalidad de educación rural también son relevantes. A su vez, los análisis realizados en relación a las políticas educativas agrarias (Gutiérrez, 2007) y los documentos sobre oferta educativa rural en Argentina (Cragnolino y otros 2008) permiten repensar la distancia entre la letra y las condiciones educativas reales en el campo (Brumat y Baca, 2015; Ligorria 2015; Cragnolino, 2015).

Atendiendo al enfoque relacional, otro de los niveles de análisis se vincula con la inserción y articulación de lo educativo con las demás dimensiones de la vida social. Como mencionamos, las iniciativas educativas impulsadas por los movimientos sociales se inscriben en procesos de luchas sociales y políticas más amplias. Las instancias organizativas que dan origen al MCC comienzan ante la amenaza que supone para la forma de vida y producción campesina el avance de la frontera agraria. En ese marco, se generan estrategias de resistencia y lucha para sostener la vida en el campo y reclamar colectivamente que se garantice el goce de derechos básicos universales. Para el MCC, la educación se presenta como una estrategia de lucha que se encuentra enmarcada en una propuesta de formación política y de defensa del territorio que busca contribuir a revalorizar la vida campesina y a evitar el éxodo a pueblos o ciudades (Paredes, 2010).

Otra de las dimensiones hace referencia a los múltiples sujetos que componen el campo educativo. Entre ellos podemos nombrar a docentes y personal administrativo de las instituciones, alumnos, familias, movimientos sociales, funcionarios ministeriales, gremios, etc. que tienen trayectorias sociales diferentes y ocupan distintas posiciones sociales. Se podría decir que la estructura del espacio educativo es un estado de relaciones de fuerzas entre agentes o instituciones interesados en el capital específico que se ha acumulado durante luchas anteriores. (Bourdieu, 1976). Esta configuración del espacio social da lugar a fuertes tensiones, ya que el despliegue de posiciones en el campo social, va acompañado de la confrontación de intereses, recursos, energías y conocimientos, insertos en procesos de dominación-resistencia y conflicto-consenso. Dichos procesos a su vez, se encuentran enmarcados en una coyuntura histórico-social cuyo análisis permite desentrañar en qué medida las condiciones macroestructurales posibilitan u obstruyen prácticas concretas.

Por último, la siguiente dimensión de análisis se centra en las prácticas, conocimientos y discursos que circulan en la escuela y los procesos de apropiación y resistencia de los mismos por parte de quienes integran el espacio educativo. La centralidad de las prácticas y los conocimientos de cada escuela se debe a que ponen de manifiesto la relación existente entre la escuela y las clases subalternas dando así un contenido específico y un sentido histórico a esa relación.

Las escuelas son espacios construidos socialmente en los que, como dijimos, se entrecruzan diversos procesos sociales. No sólo se reproducen las relaciones sociales sino que también se transforman los conocimientos, se experimenta el control y la disciplina, se socializa con otros, se consolida la memoria colectiva, los sujetos se apropián de la institución y de los conocimientos o los resisten. (Rockwell y Ezpeleta, 1983 y 2005 y Willis, 1988).

Dentro de estos procesos, nos parecen especialmente significativos los de resistencia (Willis 1988, Giroux, 1985 y 1992 entre otros) y los de apropiación (Chartier, 1993; Rockwell y Ezpeleta, 1983 y Rockwell, 2005, entre otros) dado que consideramos que son categorías teóricas que nos permite entender de qué manera las prácticas, los conocimientos y los discursos que circulan por la escuela son aprehendidos o no por quienes a ella asisten teniendo en cuenta la singularidad de trayectorias escolares y de vida con las que se cuenta.

Con respecto a los primeros, podemos decir que en las escuelas se dan procesos complejos de resistencia¹⁹ a través de prácticas que niegan y/o rechazan los mensajes centrales de las

¹⁹ Cabe destacar que Giroux distingue entre comportamientos de oposición y resistencia señalando que la noción de resistencia implica la crítica a la dominación ideológica del sistema capitalista, en vistas a la emancipación, mientras que el comportamiento de oposición no desafía la lógica de sumisión y dominación sino que la asume, desmarcando las contradicciones y tensiones sociales que la estructuran.

instituciones escolares. En el marco de estos procesos, destacamos que las escuelas se caracterizan por la confluencia de currículos abiertos y ocultos. Siguiendo a Giroux (1985) decimos que en las escuelas pueden identificarse propuestas curriculares ocultas que entran en pugna con las declaradas, poniendo en evidencia no solo el enfrentamiento entre las culturas dominantes y subalternas, sino también la competencia ideológica entre ambas.

Por su parte, la apropiación se despliega en múltiples direcciones. Es un concepto que hace referencia a los usos plurales y las comprensiones diversas de recursos y prácticas culturales. Arraigada en procesos de luchas sociales, la apropiación supone la reinterpretación y transformación no solo de esos usos y prácticas sino también de los espacios escolares.

IV.3. ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Quisieramos señalar en primer lugar los trabajos de Decándido (2010), Meirovich (2015), Suárez (2010), Martínez (2013), y Sansón (2015), realizados específicamente sobre distintas temáticas relacionadas con el Movimiento Campesino de Córdoba. Decándido aborda la dimensión simbólica de procesos de acción colectiva centrándose en las significaciones y valoraciones generadas en torno a la experiencia colectiva de APENOC. Por su parte, Meirvovich realiza un estudio sobre las prácticas comunicativas que el Movimiento Campesino de Córdoba lleva adelante en el espacio público mediatizado. A su vez, Suárez centra su análisis en procesos de territorialización en torno al régimen de tenencia y posesión de la tierra en el noroeste de Córdoba tomando como caso de análisis el proceso de ocupación de “las Parcelas” en El Paso Viejo. La investigación de Sansón se refiere a las prácticas de literatura oral en algunas comunidades del noroeste de la Provincia de Córdoba. Y Martínez se propone analizar el material didáctico estatal asignado a los programas de terminalidad de jóvenes y adultos, y compararlo con el aporte que hace el MCC a esa misma propuesta a través de la elaboración de un material propio: El Manual de Producción Campesina.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la escuela para el MCC es la defensa de la vida y producción campesina, nos remitimos a trabajos realizados sobre educación rural que han abordado las trayectorias educativas de las familias de origen campesino. Entre los trabajos referidos a la provincia de Córdoba encontramos los de Cagnolino (2001 y 2007) Ominetti (2008) y Brumat y Baca (2015). Éstos aportan elementos para analizar y explicar

cómo maestros y estudiantes actúan dentro de contextos específicos para reproducir sus condiciones de existencias y cómo incide la educación en esos procesos.

Entre los trabajos sobre movimientos sociales y educación destacamos los trabajos de Bezzerra Machado y otros (2008), Caiso (2014), Caldart (2000 y 2009), Cherobin (2015), Cragnolino, (2010 b), Dalmagro (2010), D'Agostini (2009), Elisalde y Ampudia, (2008), García (2011 y 2018), Gluz (2013), Michi (2018, 2010) y Vendramini (2004, 2005, 2007 y 2008), entre otros. Los trabajos de Bezerra Machado, Caldart, D' Agostini, Dalmagro, Ribeiro y Vendramini hacen referencia a experiencias de proyectos de educación “*do campo*” en Brasil desarrollados por el Movimiento de Trabajadores sin Tierra. Cherobin, por su parte aborda la manera en que la propuesta educativa del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra es apropiada y resignificada por el Estado Brasilerio quien diluye las nociones centrales de *trabajo*, *lucha por la tierra* y el *enfrentamiento con el capitalismo* y en su lugar, enfatiza la ampliación de acceso a educación y atención a la diversidad. Gluz analiza diferentes alternativas escolares de nivel secundario desarrolladas en Argentina por movimientos sociales tanto urbanos como rurales. La recopilación de Roberto Elisalde y Marina Ampudia, quienes trabajan sobre y en bachilleratos populares, presenta procesos históricos en los que se insertan experiencias llevadas a cabo por movimientos sociales. A su vez, Norma Michi aborda la comparación entre las experiencias políticas y educativas del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Mocase) y El Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST). Por su parte, Elisa Cragnolino realiza un análisis del contexto político e histórico en el que se sitúa el proyecto de la Escuela Secundaria Campesina perteneciente al MCC vinculando ese proyecto con las demandas históricas de las familias del norte cordobés en torno al acceso a la educación.

Siendo otro eje central de análisis los modos de vinculación entre los movimientos sociales y el Estado, nos remitimos a las etnografías sobre procesos políticos colectivos compilados por Grimberg y otros (2011); Grimberg y otros (2009), Sigaud (2004) que analizan las dinámicas de diversos movimientos sociales y sus articulaciones con distintos niveles gubernamentales poniendo en discusión enfoques normativos sobre las relaciones entre Estado y sectores populares. A su vez, trabajos como los de Manzano (2004, 2007 y 2009b), Grimberg (2009) Fernández Álvarez (2007) y Quirós (2007 y 2011) permiten recorrer procesos de organización colectiva vinculando aspectos de la vida cotidiana con repertorios de protesta. Desde la perspectiva de estos trabajos, la mirada se coloca en las prácticas y sentidos

sociales, experiencias cotidianas y la reconstrucción de trayectorias de vida de las personas; no en los idearios o discursos de los movimientos sociales.

Para abordar la educación de jóvenes y adultos (EDJA), trabajos como los compilados por Finnegan (2012) permiten realizar un recorrido histórico de las políticas educativas y presentan distintas experiencias dentro y fuera del sistema educativo a la vez que ofrecen debates en torno a la delimitación del sujeto pedagógico, las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Recuperamos también el trabajo de Lorenzatti (2009) y diversos análisis sobre educación básica de jóvenes y adultos (Lorenzatti, 2005; Cagnolino y Lorenzatti, 2000) como así también, diversas producciones del Programa de Investigación de educación básica y rural y de jóvenes y adultos de la Universidad Nacional de Córdoba que abordan distintos aspectos referidos a la EDJA.

IV.4. ANTICIPACIONES DE SENTIDO Y OBJETIVOS

Para pensar el vínculo entre la escuela campesina y la lucha política del movimiento, proponemos dos anticipaciones de sentidos. Si bien se presentan por separado a los fines de su estudio, consideramos que la potencialidad de la presente investigación radica en mostrar su interrelación y complementariedad en el cotidiano escolar.

Como ya fue señalado anteriormente, el proyecto educativo del MCC se inserta en un programa político más amplio, constituyéndose en una de las dimensiones de esa lucha. Ante esta particularidad, nuestra primera anticipación es que **la inserción de la Escuela Campesina en esa experiencia de lucha política y territorial, resignifica su tarea como institución educativa.**

Asumimos a su vez como anticipación de sentido derivada de ésta, la siguiente afirmación:

a- No solo los contenidos que en ella se desarrollan sino también su estructura organizativa contribuyen a acompañar y a reforzar el programa político de la organización.

Nuestra siguiente anticipación de sentido, se refiere a la manera en que la lucha política del movimiento se expresa en la escuela. **La especificidad de lo micro escolar expresa tendencias macroestructurales y contiene en sí las tensiones, disputas y conflictos que tienen lugar en un escenario social mayor; y que a su vez se manifiestan en diferentes situaciones y dimensiones de la escuela.** Así, nuestra segunda anticipación sostiene que la lucha política desplegada por el MCC en el territorio también se visibiliza en procesos

cotidianos escolares que no solo revelan tensiones y conflictos propios de ese ámbito sino que remiten a dinámicas sociales de mayor alcance.

Vinculadas a esta anticipación de sentido proponemos las siguientes afirmaciones:

a- Los procesos cotidianos de construcción, lucha, negociación, consenso y confrontación, que se dan en la escuela expresan la dinámica de lucha política que el MCC tiene en otros ámbitos, manifestando la conflictividad del mundo social.

b- A su vez, las dinámicas y los procesos de control, apropiación y resistencia ponen de manifiesto las tensiones sociales existentes entre los sujetos sociales presentes en la escuela, evidenciando diferentes formas de “hacer y ser escuela”.

OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo general de la investigación es abordar comprensivamente la construcción del espacio educativo de la escuela campesina del paraje El Quicho gestionada por el MCC, en la que la propuesta educativa de jóvenes y adultos se encuentra atravesada por el proyecto político del movimiento.

Entre los objetivos específicos señalamos los siguientes:

- 1- Identificar de qué manera la presencia de la escuela y su funcionamiento fortalece y refuerzan el programa político del MCC.
2. Indagar si la apertura de escuelas en los parajes rurales contribuye a consolidar al MCC como sujeto colectivo emergente en el campo educativo, incidiendo y transformando las políticas públicas de educación rural.
- 3- Identificar los actores que componen el espacio educativo y las relaciones sociales que establecen entre ellos.
- 4- Conocer los sentidos en torno a la educación y los significados que los diferentes actores asignan a la experiencia educativa.
- 5- Identificar las prácticas sociales, las metodologías y los contenidos a través de las cuales el MCC adapta la propuesta ministerial de programas de terminalidad educativa a su propio proyecto de escuela campesina.

- 6- Analizar a través de qué prácticas sociales escolares se manifiestan los procesos de apropiación y resistencia al proyecto político del MCC por parte de quienes participan de la escuela.

V. MARCO METODOLÓGICO

Nos proponemos realizar un abordaje cualitativo, utilizando el enfoque de investigación etnográfico, que permite registrar la multiplicidad de sentidos que los actores asignan a los acontecimientos vividos, engarzando esos sentidos a narrativas, prácticas, procesos y relaciones sociales. En esta línea, el enfoque etnográfico permite registrar y documentar los intersticios de lo cotidiano y, reconstruir trayectorias teniendo como telón de fondo los diversos circuitos por los que el transcurrir de la vida diaria se desarrolla (Grimberg, 2009). Permite captar la complejidad de lo real en sus múltiples pliegues y configuraciones superpuestas teniendo presente a su vez no solo su carácter conflictivo y heterogéneo sino también su condición histórica.

Dentro de este enfoque se privilegia la observación y descripción densa (Geertz, 1973) para enlazar tramas de sentido y evidenciar los repertorios de acción y los saberes específicos que los sujetos ponen en juego en diferentes situaciones de la vida escolar. A su vez, focalizarnos en las relaciones sociales e históricas que configuran el espacio socio-político en el que los procesos educativos tienen lugar, vuelve más flexible la unidad analítica. Al no quedar identificada con la institución escuela y su funcionamiento porque abarca también el entramado de relaciones y vínculos por los que circulan los sujetos y en consecuencia, también el investigador, el trabajo etnográfico se constituye en un modo de acceso al mundo social y al conocimiento del mismo a través de ese nudo complejo de relaciones (Quirós, 2011).

Para pensar el desarrollo de la trama relacional entre los sujetos involucrados, resulta muy valiosa la lectura microscópica que Thompson (1995) propone, en la que se nombran los protagonistas, se los describe con detalle y se identifican los roles que para ellos se han definido; siendo esas descripciones las que permiten acceder a la complejidad de las motivaciones y conductas. Otro aporte de Thompson en términos metodológicos consiste en situar lo que se observa en un escenario mayor pero no para contextualizarlo sino para visibilizar las condiciones que permiten que un acontecimiento se desencadene o vaya desplegándose en un espacio y tiempo determinado. Así, el conocimiento de esas

condiciones y la manera en que se desenvuelve un proceso histórico permite entender mejor ese proceso social y sus consecuencias, evitando las simplificaciones. De esta forma, historizar los procesos, indagar sus orígenes y reconstruir el desarrollo, con el detalle de lo etnográfico, permite desnaturalizar lo que parece obvio y mostrar que una realidad presente responde a un proceso de construcción donde es importante reconocer quiénes intervinieron, cómo lo hicieron y qué consecuencias tuvieron esas intervenciones.

Teniendo en cuenta que la etnografía permite documentar lo que no ha sido documentado podemos decir que lo cotidiano, lo que nos es familiar muchas veces no se muestra, permaneciendo oculto (Rockwell, 1986) y por ese motivo, reviste de especial interés para la investigación. En este sentido, siguiendo a Quirós (2011), sostenemos que la etnografía de procesos colectivos contribuye a que se produzcan dos desplazamientos. Uno permite desarticular los estereotipos en hombres y mujeres que se mueven en el espacio social de manera contradictoria y en el marco de múltiples relaciones sociales, que responden a distintos círculos identitarios, lo que en muchos casos generan tensiones. Y el otro permite que se reemplace la pregunta por el *por qué* por la pregunta por el *cómo*: *cómo se lleva adelante una jornada escolar; ¿cómo se involucran o no* los estudiantes en las actividades propuestas, *cómo se participa en el espacio*, entre otros *cómo*s. Esta perspectiva metodológica, da lugar a que las contradicciones y las tensiones se mantengan ya que al hacer un análisis procesual éstas permanecen como elementos constitutivos del mismo, sin diluirse, entendiendo que la contradicción es inherente a la realidad social y que en ella se expresa lo que se disputa, por lo cual puede ser una fuente de acceso a lo que se quiere conocer.

La correlación entre categorías teóricas y la realidad social observada pone de manifiesto que, en muchas ocasiones, la amplitud o estrechez de esas categorías las hace inapropiadas para dar cuenta de los procesos estudiados. En un esfuerzo por no hacer “encajar” la realidad en moldes prehechos, el aporte de la etnografía consiste en ofrecer información que permita precisar y enriquecer las categorías disponibles y si fuera necesario, elaborar otras nuevas contrastando su potencial explicativo con los fenómenos sociales objeto de investigación. A su vez, siguiendo a Rockwell y Ezpeleta (1983) consideramos que contar con categorías teóricas más adecuadas puede contribuir al mejoramiento de formas de intervención política y pedagógica y que las síntesis analíticas realizadas pueden ser oportunas para abordar fenómenos sociales similares en otros contextos, trascendiendo así el estudio de un caso particular.

Entre las técnicas de construcción y análisis de datos utilizadas están presentes la observación participante - qué más que como una técnica podría entenderse como un modo de acceso al campo que implica mucho más que observar- entrevistas en profundidad, historia de vida y consulta de fuentes documentales producidas por organismos públicos (Ministerio de Educación), por el Movimiento Campesino y por equipos de investigación de la UNC involucrados en la elaboración del proyecto de escuela campesina. A partir de las instancias de observación y de entrevistas en profundidad se pudieron reconocer diversos procesos escolares y sus entrecruzamientos, advirtiéndose a su vez, qué prácticas, contenidos y metodologías se producen en la escuela. A su vez, las entrevistas y las historias de vida contribuyeron a conocer las representaciones de los distintos actores sobre lo educativo – tanto docentes como alumnos. El análisis de los documentos producidos por el MCC, en conjunto con la observación y las entrevistas en profundidad a los coordinadores, docentes y alumnos de la escuela permitieron comprender cómo el movimiento lleva adelante la implementación de los programas de terminalidad educativa. La observación y análisis de fuentes primarias y secundarias, se articularon con la reflexión y construcción teórica. La retroalimentación permanente entre los registros, los datos del campo y el marco teórico orientó nuevas observaciones y favoreció la comprensión de los procesos a investigar procurando superar los sentidos “evidentes” para lograr mayor profundidad interpretativa.

REFLEXIONES PRELIMINARES

La trayectoria argumental de este capítulo recorre de manera ordenada los aspectos teóricos y metodológicos que estructuran esta investigación. A los fines de organizar la exposición, inicialmente se presentaron las temáticas generales que constituyen el marco a partir del cual se desarrolla el problema de investigación. Para abordar el apartado sobre Movimientos Sociales y Educación, fue necesario delimitar a qué tipo de movimientos sociales nos circunscribíamos y caracterizar a qué nos referíamos con educación. Con respecto a los movimientos, el recorte realizado -dada su la diversidad y heterogeneidad – se orientó al contexto donde tuvieran lugar sus acciones políticas: el espacio rural y que su zona de influencia estuviera dentro de la provincia pero que a su vez articulara con otras organizaciones y movimientos a distintas escalas. Este vínculo con otras organizaciones,

hizo necesario caracterizar a los movimientos sociales latinoamericanos, destacando los acontecimientos que posibilitaron su surgimiento: la amplitud de la participación política en el contexto de democracias post dictaduras y la implementación de recetas neoliberales que expropiaron a grandes masas de población de sus derechos básicos.

Introducir lo rural como espacio social, nos condujo a caracterizar las transformaciones ocurridas en la estructura agraria. Así, vemos cómo esas transformaciones expresadas en la concentración de tierra y capitales, el desmonte para el monocultivo y el uso de paquetes tecnológicos generan un modo de producción agroindustrial en pugna con la vida y la producción campesina incidiendo no solo en la estructura económica sino también social de esas comunidades y territorios. Comprendidas en el marco de la dinámica global que impone el capitalismo, esas transformaciones revelan tramas complejas de articulación y subordinación al mercado global. Ante esto, la realidad concreta de las unidades domésticas exige flexibilizar la categoría teórica de *campesinado* para que abarque situaciones que tradicionalmente no se daban con la frecuencia o intensidad que los cambios operados han generado, obligandonos a considerar la porosidad de la frontera entre lo rural y lo urbano y a tener en cuenta la manera en que se amplían las estrategias económicas de reproducción social y el peso que tienen tanto las que son agropecuarias como las que no lo son.

Al abordar el interés de los movimientos sociales por la implementación de proyectos educativos alternativos, fue necesario identificar la importancia que tenía para las organizaciones la educación y de qué manera se articulaba con una lucha política mayor, indagando por tanto el lugar de la cultura y lo educativo en la construcción y circulación de representaciones sociales y la interpretación del mundo social. Ese desarrollo muestra que en la lucha simbólica, la educación tiene un lugar destacado superando la mera trasmisión de conocimiento e inscribiéndose en procesos de lucha y de organización, motivo por el cual, quisimos desentrañar en qué sentido es un campo de disputa en donde tanto los proyectos educativos de los movimientos sociales como las propuestas estatales oficiales responde a intereses de clases que en un caso tienden a mantener el estado de cosas actual y en otro a promover la transformación de la realidad social.

Al reconocer a los diversos sujetos sociales que participan de esa disputa, resultó significativo indagar sobre el lugar del Estado ya que aunque el MCC quiera apartarse mediante su práctica educativa de las propuestas oficiales, la Escuela Campesina se inserta dentro de la estructura ministerial y por tanto se encuentra sujeta a las normas y disposiciones que rigen al resto de las escuelas. Para ello abordamos la categoría gramsciana

de Estado Ampliado que incluye a instituciones de la sociedad civil, como la escuela, en los procesos de elaboración y circulación de concepciones hegemónicas a través del consenso social. A su vez destacamos que si bien las representaciones dominantes pueden ser hegemónicas, la hegemonía no es absoluta ya que puede ser resistida y subvertida.

Teniendo en cuenta la centralidad otorgada por los movimientos sociales a las experiencias formativas en general y escolares en particular nos proponemos profundizar la reflexión sobre esa relación centrándonos en el estudio en caso de las prácticas socioeducativas que tienen lugar en una de las escuelas del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), ubicada en un paraje rural del Departamento de Cruz del Eje donde se llevan a cabo dos Programas de terminalidad educativa secundaria: uno para adultos y otra para jóvenes de 14 a 17 años.

Como ya se mencionó, el proyecto de tesis se estructura a partir de la pregunta: ¿Cómo es el proceso de construcción del espacio educativo en una escuela del Estado, gestionada por una organización campesina que lleva adelante un proyecto político que cuestiona el orden económico y social dominante? lo que supone reconocer la complejidad de la construcción de un espacio educativo que se enmarca en el proyecto político de una organización que lucha por el acceso a derechos básicos tales como a la tierra, a la salud, al agua y la educación entre otros. El enfoque analítico para dar cuenta de ese proceso de construcción es relacional ya que integra diferentes dimensiones de la vida social. Así, para comprender las prácticas educativas, es preciso advertir que éstas se encuentran imbricadas con los procesos políticos, económicos y sociales dentro de los cuáles se desarrollan. Como puede verse, todos estos procesos se encuentran enmarcados en una coyuntura histórico-social cuyo análisis permite desentrañar en qué medida las condiciones macroestructurales posibilitan u obstruyen determinadas prácticas.

Al ser también un enfoque histórico y multidimensional, considera distintas escalas y la influencia de esas escalas en la cotidaneidad de la escuela. E incluye también el análisis de la historia sociopolítica local y las trayectorias sociales de los sujetos.

Dado que el recorte analítico realizado no reduce el espacio escolar a lo que meramente sucede en la escuela sino que la inserta en un espacio social más amplio, consideramos que para poder abordar su configuración es necesario desagregar el objeto de estudio en cuatro dimensiones de análisis que nos permitan dar cuenta de la pregunta de investigación planteada:

- Las políticas públicas educativas específicas para el sector rural y las posibilidades reales de acceso a la educación.

- Inserción y articulación de lo educativo con otras dimensiones de la vida social y con procesos de luchas políticas más amplias
- La multiplicidad de actores que componen el campo educativo - espacio en el que se confrontan intereses, recursos y conocimientos.
- Prácticas sociales, conocimientos, metodologías y discursos que circulan en la escuela y los procesos de apropiación y resistencia de los mismos por parte de quienes integran el espacio educativo.

Finalmente expusimos las decisiones metodológicas. Nos propusimos utilizar como enfoque de investigación la etnografía, que permite por un lado, registrar la multiplicidad de sentidos que los sujetos asignan a los acontecimientos vividos y ligar a las condiciones estructurales la significación que los sujetos les otorgan, recuperando lo particular en relación con una escala social más amplia y en un marco conceptual más general. Y por otro, reconstruir las relaciones sociales que constituyen la escuela en su singularidad y aproximarnos a las experiencias educativas desde el ámbito de la vida cotidiana de los sujetos que circulan el espacio.

CAPÍTULO II

Movimiento Campesino de Córdoba



INTRODUCCIÓN

Como se mencionó en el capítulo anterior, los proyectos educativos de los movimientos sociales forman parte de procesos de luchas sociales y políticas mayores que se despliegan en el territorio. Para abordar esa articulación, consideramos necesario contextualizar el surgimiento del Movimiento Campesino de Córdoba y en particular, de una de sus organizaciones, APENOC, teniendo en cuenta que inscribir la historia de los movimientos sociales en la historia política y económica amplía la comprensión de las circunstancias que influyeron en su conformación (Kula, 1977).

Para poder llevar a cabo esa historización, recuperamos las inserciones simultáneas de la organización en organizaciones de mayor alcance contextual con las que comparte objetivos y demandas. Por tal motivo, siendo APENOC una de las organizaciones locales que integra el MCC y siendo el MCC una de las organizaciones que a su vez integra el MNCI (Movimiento Nacional Campesino Indígena), procederemos a caracterizar también algunos aspectos del Movimiento Campesino de Córdoba, como organización provincial y al MNCI como organización nacional.

El aumento de los niveles de conflictividad asociados a procesos de territorialización des-territorialización y re-territorialización nos conduce a indagar también sobre la dimensión política de la categoría *campesinado* a los fines de establecer qué papel cumple esa denominación en la unificación de luchas colectivas y demanda de derechos, teniendo en cuenta que la organización cuyos procesos pretendemos historizar se designa a sí misma como campesina independientemente de que ese sea el origen social de sus miembros o de que éstos se autodenominan de esa manera.

Para poder contextualizar el surgimiento de APENOC, procedemos a describir el espacio socio-geográfico donde la organización desarrolla sus actividades políticas, productivas y formativas, siendo la escuela parte de éstas últimas. Para ello, además de presentar las condiciones geográficas de la zona, nos proponemos recuperar la trama de relaciones sociales en las que la organización se inserta y los procesos políticos que la atraviesan y la atraviesan con el objetivo no solo de recuperar las particularidades locales y regionales del entramado político y social sino también las “*tradiciones sociales y políticas*” (Grimberg y otros 2009) presentes.

I. “SALIR A DEFENDER LA TIERRA....”

Quisiéramos comenzar indagando el alcance político del uso de la categoría *campesinado*. Con esto nos referimos a que además de ser una categoría socio-económica e histórica, también podemos preguntarnos por las posibilidades de esta denominación para aunar luchas comunes en distintos espacios geográficos, que en muchos casos se aglutan en organizaciones con distintos alcances de representatividad (locales, provinciales, nacionales y regionales) en las que se atribuye a esa categoría un sentido positivo y reivindicario. En nuestro caso de estudio, la identificación social como “campesino” vinculada a la disputa por la tierra y a la demanda de derechos básicos se encuentra ligada a la emergencia de APENOC en el territorio ya que antes de que se iniciaran procesos organizativos en su zona de influencia, los pobladores del lugar no se atribuían a sí mismos esa denominación. Consultado sobre el surgimiento de APENOC uno de los miembros de la organización relata:

...[Nosotros nos preguntábamos] ¿cómo es que hay un sector que existe en todo el mundo y cómo puede ser que acá no exista? Solamente había emergido lo de Santiago del Estero pero sabemos que en todo el NEA estaba la liga agraria, en todo el NOA, la influencia del campesinado indígena...y cómo es posible que en Córdoba no, no había. Es más, en Córdoba decían que no había campesinos, que no hay indígenas tampoco. (...) pero en ese momento [fines de la década del '90] lo campesino era ninguneado absolutamente... incluso en el imaginario de los compañeros. O sea, si vos le preguntas en el 99 a un compañero: ¿Usted, qué es? [él contestaba] Jornalero. ¿Y a quién le vendes tu mano de obra, tu fuerza de trabajo? No, a nadie. ¿Y de qué vive? De cabritos. Entonces, ¿qué es la concepción de jornaleros? (Entrevista a Pedro. Miembro de la Comunidad de Paso Viejo. Integrante del área Territorio y docente de la escuela. Octubre, 2016)

Afirmaciones de esta naturaleza, nos conducen a considerar la complejidad de los procesos de identificación social (Padawer, 2013; Diez, 2014) en este caso, indicadores de las transformaciones del espacio social rural que se condensan en la manera que tienen los sujetos de reconocerse a sí mismos.

Además de introducirnos en esos procesos, el relato también nos remite a las tensiones señaladas en el capítulo anterior sobre el campesinado, aún hoy vigentes. Estas tensiones se estructuran en torno a sus posibilidades de pervivencia como sector productivo en el marco de la modernización agrícola actual donde coexisten percepciones sobre ese sujeto social que lo consideran atrasado, ignorante y pobre con otras que cuestionan esa caracterización considerándolo un “*sujeto del cambio social portador de proyectos de desarrollo alternativo*” cuyas “*memorias, saberes y prácticas silenciadas*” deben ser recuperadas (Jara, 2016: 347). Siguiendo a autores como Domínguez (2012) y Jara (2016) podemos decir que la adscripción

a la categoría de campesino es una *opción epistemológica y política* que reivindica un modo de habitar el territorio caracterizado por saberes, prácticas y relaciones sociales específicas en un contexto de disputa tanto por la tierra como por sentidos y representaciones sociales. Esta identificación no solo retoma elementos del pasado sino que a su vez indica una proyección hacia el futuro: la de quedarse en el campo (Padawer, 2013).

En un marco de creciente conflictividad social en torno a la tenencia de la tierra, el MCC fue definiéndose como movimiento campesino en oposición a un macro adversario: el capitalismo en su versión rural, es decir el agronegocio como modelo productivo, que requiere ser reconocido como oponente a través de sujetos e instituciones específicas. Los empresarios, la policía, políticos locales, jueces de paz, miembros del poder judicial, funcionarios estatales de distinto rango, entre otros, son identificados como quienes además de no reconocer al campesinado como sujeto social, contribuyen a que el modelo agroindustrial penetre en territorios campesinos. La conflictividad generada por los desalojos no se inaugura con la emergencia de la organización, sino que ya era previamente reconocida y experimentada por los pobladores de la zona. Sin embargo, se torna visible y se hace explícita a través de procesos de acción colectiva donde se construye simbólicamente a los actores mencionados como oponentes (Decándido, 2010). En forma paralela, se va desarrollando un lenguaje común que va a permitir reconocer como aliados otros actores con los que no solo se tiene en común al oponente sino también objetivos tales como la producción agroecológica, la defensa de la tierra, la soberanía alimentaria y el cuidado del ambiente (Jara, 2016). Así, la identificación de problemáticas y objetivos similares hace posible establecer vínculos de solidaridad, articular demandas y acordar repertorios de acción a los fines de fortalecer y legitimar la lucha (Jara 2016).

A su vez, la identificación como campesinos va a posibilitar poder “hermanarse” con luchas de mayor alcance geográfico, superando el ámbito de lo local para unirse en otras latitudes a otros movimientos y organizaciones que también denuncian las situaciones de desposesión y de injusticia social que tienen lugar en un sistema hegemónico opresivo y desigual.

I.1. DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

Los departamentos del noroeste de Córdoba, se encuentran dentro de la región fitogeográfica del Chaco Oriental (Sánchez, 2013) formando parte de la región extra pampeana de Argentina. El relieve es llano, con una cantidad considerable de suelos salinos y salinas.

Caracterizada por un clima de inviernos seco y pocas lluvias dispersas en el verano, la mayor limitante para el desarrollo de la producción primaria es el déficit de agua, ya que a la escasez de lluvias (550 mm) se suma la ausencia de ríos y arroyos permanentes.

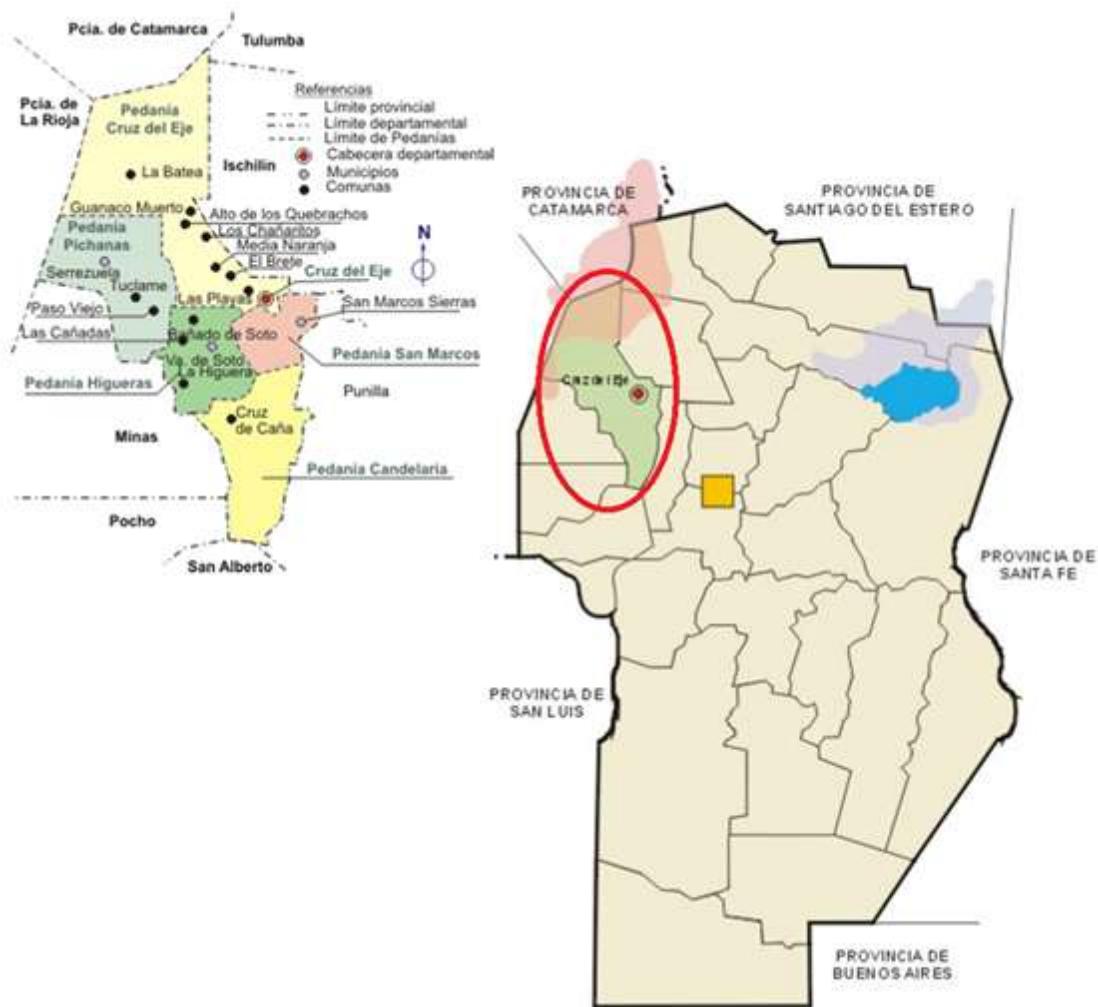


Paraje rural Los Escalones. Departamento Cruz del Eje

En Cruz del Eje, uno de los departamentos que componen la región, se encuentra APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba), una de las cinco organizaciones que forman parte del Movimiento Campesino de Córdoba. El departamento limita al norte con las provincias de La Rioja y Catamarca y el departamento de Tulumba, al este con los departamentos Ischilín y Punilla, al sur con el departamento San Alberto y al oeste con la provincia de La Rioja y los departamentos Pocho y Minas. Su superficie es de 6.653 km², es decir, que ocupa el 4% del territorio provincial y se divide en 5 pedanías- Pichanas, Cruz del Eje, Candelaria, San Marcos e Higueras²⁰.

²⁰ En la provincia de Córdoba, las pedanías son las subdivisiones de los departamentos. Como carecen de órganos de gobierno, su función es principalmente catastral.

MAPA 1. Departamento de Cruz Del Eje, Provincia de Córdoba



Fuente: UPSIIA, 2009 en Suarez (2010)

Las actividades productivas predominantes en el departamento son: la extracción de leña del monte para ser convertida en carbón, la producción caprina y en menor medida, la apicultura y la producción vacuna y porcina. En el año 2011, la región del noroeste de la provincia concentró el 80 % de las cabras y el 75% del total de caprinos de la provincia de Córdoba, siendo los departamentos Río Seco, Cruz del Eje y Pocho los que agrupan la mayor cantidad de las cabezas caprinas del territorio.²¹ En este contexto sociogeográfico, 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. También se producen derivados como quesos y dulce de leche. Además de desempeñar una función económica

²¹ Cfr. Sánchez, 2013. Figura 42 y Tabla 36 anexo.

fundamental, la producción caprina históricamente también tuvo influencia en la configuración de los lazos sociales de las familias de la zona, ya que 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 fueron desapareciendo, modificando a su vez las relaciones sociales del lugar. (Cáceres y otros 2010)



Paraje rural Los Escalones. Departamento Cruz del Eje

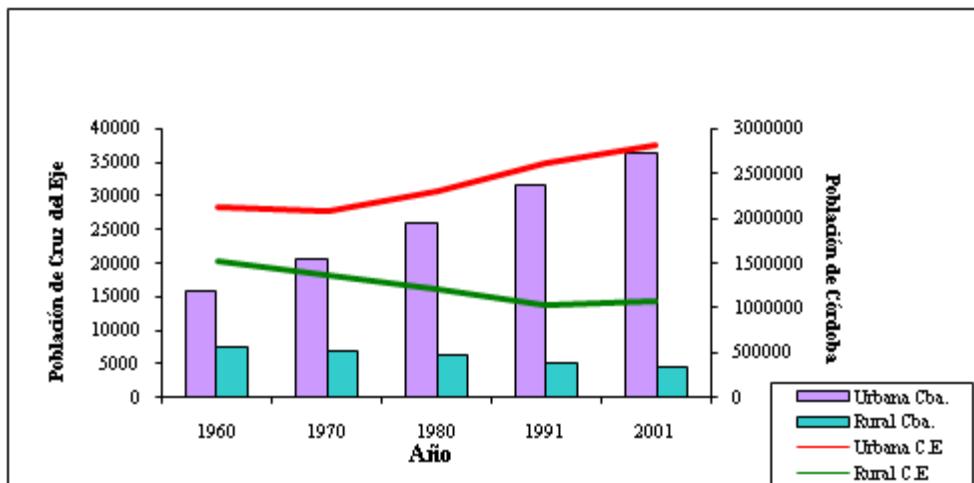
Uno de los mayores inconvenientes es la colocación de la producción en el mercado. Esto se debe a que la mayoría de las familias de la zona producen lo mismo, por lo cual el intercambio entre ellas es limitado. A eso se suman las dificultades para reunir los requisitos legales y administrativos solicitados y las complicaciones logísticas que supondría trasladar la mercadería a otros lugares para introducirla en otros circuitos comerciales²². En el proceso de comercialización, intervienen los “cabriteros”: intermediarios entre vendedores y compradores que ofrecen precios bajos de compra por el producto. Sin embargo, algunas comunidades han logrado acordar precios por debajo de los cuáles no efectúan las ventas, estableciendo entre ellos redes de comercio justo, no exentas de conflictos entre vecinos dado que este tipo de acuerdos no siempre es respetado por todos los involucrados.

Atentos a vincular procesos locales a procesos de mayor alcance, quisieramos enfatizar que la situación de marginalidad no sólo del departamento sino de esta región provincial se explica al reconstruir los procesos socio-históricos a través de los cuales se fueron configurando estos territorios. El escaso desarrollo económico de la región extra pampeana en general y del Noroeste de Córdoba en particular se origina en las decisiones políticas tomadas a fines del XIX sobre la producción nacional y su colocación en los mercados internacionales. Siendo un país periférico en el esquema de la división internacional del trabajo, la Argentina se orientó a la producción de materias primas tanto agrícolas como ganaderas, constituyéndose la región pampeana de la provincia (Sur y Este) como el espacio geográfico adecuado para garantizar calidad y cantidad. Eso tuvo como consecuencia el menor desarrollo productivo del resto de la provincia, dificultando el crecimiento económico de la región. Así, el departamento de Cruz del Eje quedó integrado a un conjunto de territorios subordinados que por sus características climáticas y geográficas no era apto para el modelo agroexportador. Sumado a esto, otro factor que agravó la situación de estos territorios fue el deterioro ambiental debido a la tala indiscriminada de árboles en la región, lo que aceleró procesos de erosión. (Cáceres y otros 2006). A partir de los procesos de desmonte y degradación del suelo, el monte se fue arbustizando, fenómeno en algunos casos atribuido al sobrepastoreo (Ghida Daza y Sánchez, 2009). Ambas situaciones: el empobrecimiento de los territorios y su deterioro ambiental fueron empujando a los pobladores a desplazarse a la ciudad. Si bien durante el siglo XX la migración del campo a la ciudad fue ininterrumpida, el proceso de urbanización e industrialización generado por la implementación del modelo de sustitución de importaciones

²² En el capítulo 4 se presenta con más detalle la discusión con respecto a las exigencias establecidas por las autoridades provinciales para comercializar la producción.

aumentó significativamente esa tendencia (Di Leonardo, 1985 en Cáceres y otros 2006) que se profundiza aún más a finales de siglo debido a las transformaciones de la estructura agraria en la región.

Gráfico 1: Evolución de la Población urbana y Rural de Cruz del Eje y Provincia de Córdoba 1960 - 2001



Fuente: Guzmán, C., Suárez, M. y Vázquez, A. 2007

Siguiendo a Silvetti podemos decir que naturalizar la caracterización de esta zona de la provincia como “....un *espacio problemático* por su estado de aridez y pobreza, con un importante peso de campesinos pobres, sustentados en producciones de supervivencia y en una ganadería con baja eficiencia y rentabilidad económica....” oculta la decisión política de subordinarla “...al crecimiento económico de otros territorios, situación que se expresa en la extracción continua e inequitativa de sus riquezas naturales (principalmente de los recursos forestales y ganaderos) y de sus recursos humanos” (Silvetti, 2010:97).

El circuito migratorio hacia la región de la Pampa Húmeda en busca de empleos temporarios comienza a fines del siglo XIX como consecuencia de la imposibilidad de competir productivamente con esa región y con su oferta de trabajo bien remunerado. Esta situación debilitó gravemente el peso económico de la región extrapampeana en la economía argentina. Como se mencionara en el capítulo anterior, la década del 90 inaugura la implementación de políticas neoliberales que redujeron al mínimo las funciones del Estado²³ y dieron marco a las modificaciones territoriales del país y de la provincia. (Suárez, 2010). En el sector agropecuario esas políticas confirmaron al agronegocio como modelo productivo a gran escala orientado al mercado externo y caracterizado por el monocultivo, el uso de paquetes

²³ Las funciones estatales se restringieron a la administración de la ley y a proveer infraestructura y seguridad.

tecnológicos asociados a la siembra directa y la concentración de tierra y capital; reforzando la condición de país productor de materia prima para atender la demanda mundial de ‘commodities’ -en el caso argentino, principalmente soja. (Giarracca, N y Teubal, M., 2013, Domínguez y Sabatino, 2006; Teubal 2001)

Ante esto, el modelo de producción campesino, sostenido por el trabajo familiar, orientado a la subsistencia, el uso común de la tierra, y producción a pequeña escala, se vio gravemente amenazado dando lugar a fuertes tensiones y generando disputas territoriales.

.... el agronegocio organiza su territorio para la producción de mercancías, mientras que los grupos campesinos organizan su territorio, primeramente para su existencia, precisando desarrollar las dimensiones de la vida. Esta diferencia se expresa en el paisaje... El paisaje del territorio del agronegocio es homogéneo. La composición uniforme y geométrica del monocultivo se caracteriza por la poca presencia de población en el territorio, porque su área está ocupada por mercancías que predomina en el paisaje... La diversidad de elementos que componen el paisaje del territorio campesino se caracterizan por la gran presencia de la población, porque en él construyen sus existencias produciendo alimentos. Hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas que viven y producen mercancías, cultura, infraestructura social, entre otros son los componentes del paisaje de los territorios campesinos.” (Mançano Fernandes, 2009:16)

Durante las últimas décadas del siglo XX, al proceso de descampesinización- intensificado con el modelo de industrialización por sustitución de importaciones- se suma el agravante de que quienes migran del campo a la ciudad no logran insertarse en el mercado de trabajo. En el caso del departamento de Cruz del Eje, las transformaciones en el territorio ocasionadas por el avance del modo de producción agroindustrial sobre el modo de producción campesino siguieron la tendencias generales: disminución de la población rural, pérdida del bosque nativo y la concentración de tierras y capital en un grupo reducido de productores (Suárez, 2010). El corrimiento de la frontera agropecuaria en el noroeste de Córdoba se reconoce como consecuencia indirecta del monocultivo de soja en el sur de la provincia. Debido a que las tierras del noroeste provincial habían sido tradicionalmente consideradas no aptas para el cultivo por su baja rentabilidad y que las zonas pampeanas se destinan casi exclusivamente a la actividad agrícola, se relocalizó la actividad ganadera, desplazándose del sur al norte de la provincia, ocupando tierras históricamente consideradas marginales. Esta marginalidad productiva y sociogeográfica, que actualmente continúa, se traduce en falta de inversión estatal y en distribución desigual de infraestructura básica.

II. MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA. Características generales.

El Movimiento Campesino de Córdoba comienza a gestarse para dar respuesta a problemáticas vinculadas fundamentalmente a dos cuestiones. Por un lado, mejorar la producción, para lo cual se llevan a cabo acciones tales como reducir los costos de los insumos, mejorar la salud animal, incrementar el precio de los productos para la venta y mejorar los caminos. Y por otro, afrontar los conflictos de tierra ocasionados por los enfrentamientos entre los poseedores precarios y nuevos titulares. Ambas problemáticas son identificadas por el MCC como consecuencia del impacto del avance de la frontera agraria sobre zonas extra pampeanas.



Fotografía publicada el 10 de agosto de 2013. Eco Sitio. Portal de Medio ambiente y ecología

Siendo la tierra un factor decisivo para las explotaciones domésticas y elemento central de disputa, no proponemos a continuación considerar las tendencias relacionadas a la tenencia de la tierra en el norte y noroeste de Córdoba durante el período de formación del MCC. Éstas se corresponden con las tendencias provinciales, como lo muestran los cuadros presentados a continuación (Suárez, 2010)²⁴. En ambos casos se evidencia la disminución de la propiedad de explotaciones agropecuarias y el aumento de figuras tales como el arriendo y la aparcería, combinado o no con la propiedad.

²⁴ Los cuadros que aquí aparecen fueron presentados por Suárez en su trabajo final de Licenciatura. Para la comprensión de los datos que muestran, la autora advierte que si bien en el CNA del año 1998 las ocupaciones aparecen discriminadas en “de hecho” y “con permiso”, esa diferenciación no está presente en los datos del CNA del 2002 motivo por el cual, para poder comparar los cuadros 1 a 4 se indica la totalidad de ambas

Cuadro 1. Cambios en el régimen de tenencia de la tierra por EAPs. Provincia de Córdoba

Tipo de Tenencia	EAP		Participación (%)		Variación 1988 – 2002
	1988	2002	1988	2002	
Propietarios	24.796	13.836	61,9	54,0	-10.960,00
Arrendamientos y Aparcerías	9.928	9.388	24,8	36,6	-540,00
Ocupación (de hecho o con permiso)	1.037	752	2,6	2,9	-285,00
Otros	4.300	1.644	10,7	6,4	-2.656,00
Total	40.061	25.620	100	100	-14.441

Fuente: Elaboración de Suarez en base a los CNA 1988 – 2002

Cuadro 2. Cambios en el régimen de tenencia de la tierra por superficie. Provincia de Córdoba

Tipo de Tenencia	Superficie (has)		Participación (%)		Variación 1988 – 2002
	1988	2002	1988	2002	
Propietarios	8.318.669,70	5.929.534,20	60,6	48,4	-2.389.135,50
Arrendamientos y Aparcerías	3.658.544	4.928.449,60	26,7	40,3	1.269.905,20
Ocupación (de hecho o con permiso)	211.090,50	189.171,60	1,5	1,5	-21.918,90
Otros	1.536.580,90	1.197.302,40	11,2	9,8	-339.278,50
Total	13.724.885,50	12.244.457, 80	100	100	-1.480.427,70

Fuente: Elaboración de Suarez en base a los CNA 1988 – 2002

Cabe destacar que el aumento de arrendamientos y aparcerías en extensión no se corresponde con el aumento en el número de productores, por el contrario, éste disminuye, indicando procesos de concentración económico-productiva de la tierra.

Cuadro 3. Cambios en el régimen de tenencia de la tierra por EAPs. Departamento Cruz del Eje

Tipo de Tenencia	EAP		Participación (%)		Variación
	1988	2002	1988	2002	
Propietarios	1.155	912	71,4	78,8	-243,00
Arrendamientos y Aparcerías	101	77	6,2	6,6	-24,00
Ocupación (de hecho o con permiso)	304	139	18,8	12,0	-165,00
Otros	58	30	3,6	2,6	-28,00
Total	1.618	1.158	100	100	-460

Fuente: Elaboración de Suarez en base a los CNA 1988 – 2002

Cuadro 4. Cambios en el régimen de tenencia de la tierra por superficie. Departamento Cruz del Eje

Tipo de Tenencia	Superficie (has)		Participación (%)		Variación
	1988	2002	1988	2002	
Propietarios	364.778,90	295.700	78,1	73,9	-69.078,90
Arrendamientos y Aparcerías	37.058	52.476,90	7,9	13,1	15.418,80
Ocupación (de hecho o con permiso)	58.850,50	44.706,50	12,6	11,2	-14.144,00
Otros	6.540,40	7169,2	1,4	1,8	628,80
Total	467.227,90	400.052,60	100	100	-67.175,30

Fuente: Elaboración de Suarez en base a los CNA 1988 – 2002

Al poner en relación estos datos con los obtenidos a nivel nacional, se evidencia que los cambios ocurridos con respecto a la tenencia de la tierra, no sólo siguen la misma tendencia identificada para la provincia sino también para el país²⁵, que se traduce en procesos de concentración de la tierra, disminución de las explotaciones en propiedad y el aumento de los arrendamientos y aparcería. La ausencia de títulos saneados, situaciones de posesión veinteañal²⁶ y sucesiones sin división configuran un escenario de tenencia precaria que genera situaciones de vulnerabilidad jurídica para los pobladores, expuestos a la presión de empresarios ganaderos interesados en sus tierras.

Así, el avance de los empresarios agropecuarios sobre los predios campesinos cordobeses por medios legales e ilegales fue consolidando el desplazamiento de la población. (Hocsman, 2008; Hocsman y Preda, 2005; Romano, 2009 y 2010 y Cáceres y otros, 2009) Tierras y otros recursos naturales que durante generaciones fueron explotados por familias rurales están siendo disputados por nuevos actores que, contando con mayor capital económico y político, impulsan procesos de expulsión de la tierra y de producción en superficies reducidas, restringiendo el acceso a zonas que anteriormente eran de uso común.



Fotografía publicada el 21 septiembre de 2016. Redacción La Tinta

²⁵ Para un mayor desarrollo de esta temática puede consultarse el trabajo de Melisa Suarez (2010)

²⁶ La posesión veinteañal es un término jurídico que reconoce el derecho de propiedad a toda persona que demuestre posesión continuada por veinte años o más.

Actualmente, una de las problemáticas más graves de los pequeños productores del noroeste cordobés es el acceso a bienes naturales esenciales como la tierra y el agua, junto con la progresiva pérdida del bosque nativo. La delimitación de los campos a través del alambrado impide el suministro de recursos necesario para garantizar la supervivencia de los animales ya que reduce los circuitos de alimentación incidiendo en la reproducción social de sus propietarios.



Fotografía publicada el 06 de septiembre de 2017. Redacción La Tinta

Esta conflictividad emergente fue delineando la aparición de procesos organizativos en el territorio. Conformado por cinco organizaciones de base territorial rural ubicadas en el norte, noreste y noroeste de la provincia de Córdoba, el MCC se presenta como un movimiento social campesino de alcance provincial que disputa la tenencia de la tierra, reclama el acceso a derechos básicos y propone la resolución colectiva de problemas comunitarios en el marco de reivindicaciones de gran envergadura como son la Reforma Agraria y la Soberanía Alimentaria.



Fotografía publicada el 21 septiembre de 2016. Redacción La Tinta

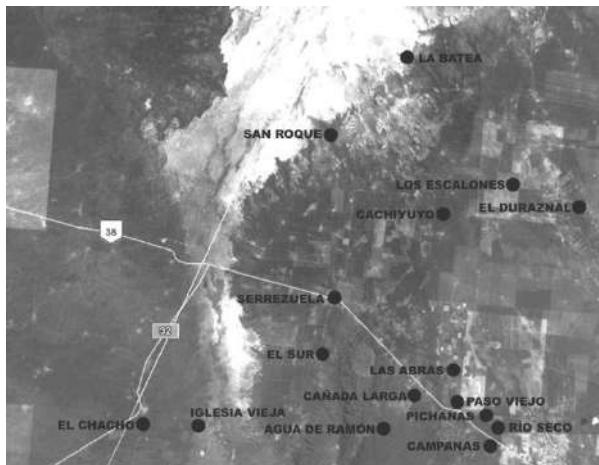
En el Departamento de Cruz del Eje se encuentran la Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC), Unión Campesina del Oeste Serrano (UCOS) y el Zonal de Cruz del Eje que agrupa a familias tanto de Cruz del Eje como de la zona de Bajo Riego de Cruz del Eje y Villa del Soto. En el departamento de Ischilín está la Organización de Campesinos Unidos del Norte Cordobés (OCUNC), en San Javier, la Unión Campesina de Traslasierra (UCATRAS) y en el Departamento de Río Seco, la Unión Campesina del Norte (UCAN). APENOC se conforma en el año 1999 y actualmente lo integran 16 comunidades²⁷ ubicadas en los departamentos de Cruz del Eje y Minas²⁸. En la zona del norte: El Duraznal, Los Escalones, La Batea, San Roque y El Cachiyuyo. En la zona sur: Agua de Ramón, Piedrita Blanca, El Sur y Cañada Larga. En la zona de Bajo Riego: Las Abras, Iglesia Vieja, Pichanas, Las Campanas, Las Pirguas, Río Seco y las Parcelas²⁹.

²⁷ Cuando hablamos de comunidades no nos referimos a grupos de familias viviendo en un paraje determinado sino a *núcleos básicos de organización territorial y política* (Decándido, 2010: 24) en los que no necesariamente se incluyen todas las familias pertenecientes a esos parajes.

²⁸ Reconocida como una de las zonas más postergadas de la provincia, durante el transcurso de la investigación, se pudo constatar que las comunidades no contaban con servicios básicos tales como agua corriente y energía eléctrica, por lo que utilizaban paneles solares y motores para tener luz. Tampoco había puestos de salud gestionados por el Estado. El único en actividad había sido recuperado por APENOC. Por otra parte si bien en muchos parajes había escuelas primarias, en ninguno, escuelas secundarias.

²⁹ Para un análisis más detallado del conflicto y toma de tierra en ese lugar, consultar Suárez (2010).

Mapa 2: Comunidades integrantes de APENOC



Fuente: Decandido (2010)

Las comunidades de Serrezuela y Paso Viejo se encuentran ubicadas en enclaves más urbanos (pueblos). Para dar una idea de la extensión del territorio ocupado por la organización, diremos que tomando a Serrezuela como punto central de una circunferencia, las comunidades se encuentran en un radio de 35 a 40 km de distancia, tanto en dirección norte como en dirección sur.

Con respecto a la cantidad de familias que forman parte de la organización o articulan con ella, los datos son imprecisos³⁰ fundamentalmente por dos razones: no hay registros concluyentes y las formas y niveles de participación varían en intensidad y continuidad. Se estima que más de seiscientas familias participan directamente de las actividades del Movimiento en las comunidades y más de mil se encuentran vinculadas a los proyectos que se promueven.

II.1. SURGIMIENTO DE APENOC

Nos ubicamos dentro de este fenómeno que son los movimientos sociales que surgieron a partir de los 90 y nos reconocemos también herederos... o metidos... en la tradición de todo el movimiento libertario de América Latina... (Entrevista a Marcos, Miembro de la comunidad de Paso Viejo. Integrante del Área de Formación. Docente de la escuela. Julio, 2013)³¹

³⁰

http://movimientoscampesinosargentinos.blogspot.com.ar/2010/07/el-movimiento-campesino-de-cordoba-nace_894.html

³¹ Entrevista realizada por Martínez (2013)

Mapear las tradiciones asociativas y organizativas de quienes integraron la organización en sus comienzos aporta valiosa información sobre su proceso de conformación. Ante la pregunta por su génesis, uno de los miembros originarios de la organización, Pedro³², se refirió a la confluencia en un mismo lugar de *militantes universitarios* que estaban buscando la forma de insertarse en algún territorio. En ese momento existía un grupo llamado Grupo Córdoba del que formaban parte “...compañeros que hoy son las células originarias de OCUNC, UCATRAS y UCAN.” A su vez, otros estaban en contacto con el MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) “viviendo y militando” en Santiago del Estero. Debido a que “No teníamos territorio” durante un semestre se dedicaron a conocer y recorrer la zona. La pregunta que alentaba esta búsqueda era: “¿Cómo es que hay un sector [campesino]³³ que existe en todo el mundo y cómo puede ser que acá no exista?”

Este tipo de formulaciones nos hacen pensar “que la presencia de estos agentes ha marcado específicamente el proceso, asignándole al proyecto, desde un principio, un sentido a largo plazo más político que productivo” (Decandido, 2010: 23).

Al proseguir con su relato, Pedro indica que algunos de ellos habían viajado dentro y fuera del país, formando parte de la Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía (FAEA) lo que les había permitido ver que “... había otra forma de hacer las cosas (...) que no nos la habían enseñado en la universidad, la habíamos tenido que aprender por cuenta propia, la habíamos aprendido en todo este espectro de vivencias, militancia, de experiencia políticas que fueron la FAEA.” Este reconocimiento sobre la amplitud de aprendizajes y sobre la variedad de ámbitos donde obtenerlos, será una característica que se trasladará a todos los espacios formativos de la organización.

Nosotros como movimiento base de agronomía militábamos en la FAEA, de ahí con CLAEA (...) veíamos que el campesinado estaba. Estaba invisibilizado o estaba en mano de ONGs que iban cada tanto, plantaban un algarrobo y se volvían. No había nada procesual, territorial, de lucha y de conquista. (...) ¿De qué manera podíamos organizarnos para generar con eso que había, algo distinto? eso fue la intención de este primer grupo. (Entrevista a Pedro. Miembro de la comunidad de Paso Viejo. Integrante del área Territorio y docente de la escuela. Octubre, 2016)

³² Siendo nuestra intención introducir en el texto la voz de los actores, sus palabras aparecen en cursiva, enlazadas en la reconstrucción del relato. Indicamos las referencias completas de quienes hablan y el contexto en el que lo hacen, por única vez, al inicio de sus intervenciones.

³³ Los corchetes contienen expresiones o palabras que si bien no figuran en la entrevista, al ser agregadas esclarecen el sentido de lo que los entrevistados relatan.

Este grupo inicial, se fue conformado por distintos sujetos, muchos de ellos externos al territorio, algunos de ellos ligados a proyectos estatales vinculados a políticas productivas como el Programa Social Agropecuario (PSA) y el Proyecto de Desarrollo local de la Municipalidad de Serrezuela:

...se suman compañeras que estaban en trabajo social que las habíamos conocido en la militancia que empiezan viniendo para acá para otras cosas (...) Mariana (...) trabajaba en Paso Viejo con gente de la radio (...). Belén venía por otro lado, venía con Miguel, venía con Mumi, al INTA y ella le ayudaba con el tema de Prohuerta. Esa sí coincide más casual. (...) Y Rubén que venía con Mariana y con todo ese proceso de la radio y de una ONG. Y los actores locales obviamente acá eran el Mumi que estaba en el INTA de Cruz del Eje y Nico Ruiz [poblador de la zona] en Serre que fue clave [enfatiza la palabra con el tono de voz] porque si vos no te anclas en los territorios con los referentes... (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016)

Este fragmento hace evidente la heterogeneidad social de los sujetos que componen la organización en términos de trayectorias de vida y a las condiciones materiales de existencia. Decandido (2010) propone una pormenorizada descripción sobre el origen social de los miembros de la organización, donde señala que:

A pesar de que todo el grupo en cuestión reniegue de las nominalizaciones por su carga normativa y se desdibuje tras otras formas del decir, la línea de división más fuerte hacia dentro de la organización, que está implícitamente identificada por todos, coincide con la distinción entre “campesinos” y “técnicos” que parece asentarse no sólo en la posición diferencial ocupada en la organización sino también en la distancia social existente entre ellos. Desde ambos lugares, además, se construyen un nosotros y un otro restringido que se reconocen como diferentes. (Decándido, 2010).

La heterogeneidad con respecto al lugar de procedencia es vinculada a su vez por Decandido (2010) a posiciones diferenciales en la estructura de militancia. Para aclarar aún más esta distinción quisiéramos indicar que por “campesinos” nos referimos a los pobladores locales, pequeños productores “nacidos y criados” en la zona, que en su mayoría habitan en parajes rurales dedicados a actividades productivas señaladas en apartados anteriores. Si bien algunos de ellos también viven en Serrezuela, una localidad de 2.500 habitantes, pertenecen a familias de origen rural. Y en general cuentan con estudios primarios completos o incompletos.

Por otra parte, si bien coincidimos con Decándido en la distinción que propone al interior de la organización, nos parece que el término “técnicos” no sería el más adecuado para denominar a los miembros de la organización que no comparten un origen social rural ni son oriundos de la zona ya que esa denominación remite a personas que en general trabajan en organismos públicos (como podrían ser INTA, SAF o el PSA) y que en el marco de

programas específicos otorgan asesoramiento sobre distintos temas. Si bien algunos de ellos han trabajado o pueden estar trabajando actualmente en algunos programas del Estado, su participación en la organización no se identifica con ese rol. Por tal motivo, nos referimos a ellos como miembros de las comunidades de Soto y Paso Viejo. Los integrantes de estas comunidades en general se caracterizan por provenir de otros lugares y tener estudios superiores. En su mayoría se instalaron en Paso Viejo, una comuna de alrededor de 1.500 habitantes y en Villa de Soto, un municipio del Dpto de Cruz del Eje de cerca de 10.000 habitantes. La mayoría de estos *actores externos* cuentan con experiencias de militancia universitaria y participación en organizaciones sociales y políticas previas, situación prácticamente inexistente en los pobladores originarios, quienes en el caso de contar con alguna experiencia de participación, se vinculaba a instituciones o partidos políticos (Decandido, 2010).

El 14 de agosto de 1999 se realiza el Primer encuentro de las familias campesinas.

Ahí estuvo re bueno porque la metodología del encuentro dejó ver que esos grupos: 1º No se habían organizado para resolver sus problemas, 2º los problemas que atravesaban a todas esas comunidades de un territorio más grande que su barrio, comunidad o paraje era igual en todos lados, entonces para trascender los problemas de comercialización del cabrito había que juntarse con otros y que había experiencias sueltas dando vueltas que estaban buenas. (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016)

Esa posibilidad de ruptura, que permite pensar de manera colectiva una problemática naturalizada fue introducida por ese grupo externo, que contando con otros esquemas de sentido y referencia, ofrece conocimientos y metodologías aprendidas en su vinculación a experiencias y espacios sociales distintos a los de los pobladores locales.

El relato de Pedro continúa indicando que “*Ese encuentro es fundante para APENOC y ahí se hace una obra de agua casi autopropulsada por los compañeros que participaron de ese encuentro...*” La denominación *compañeros* introduce un nuevo elemento para pensar la vinculación entre los distintos sujetos que integran la organización. A pesar de la heterogeneidad social señalada, reconocida por todos los integrantes de la organización, lo que unifica y permite el uso de un *nosotros abarcador* es el reconocimiento de la dignidad individual y la condición de igualdad, que debería traducirse en igualdad de oportunidades y derechos. (Decandido, 2010)

Si bien APENOC se formaliza antes que el resto de las organizaciones que conforman el MCC, Pedro señalaba que “*nuestra intencionalidad como APENOC era fundar un Movimiento Campesino*” y que esa proyección provincial se fue gestando a través de la

circulación de personas que participaban de varios espacios organizativos: “...por ejemplo la Belén que estaba laburando acá, daba clases en Chancaní. Iba 3 o 4 días por semana a que se genere organización en lo que hoy es UCATRAS, y así, compañeros que fuimos como prestando, que iban para un lado y para el otro.”

Muchos testimonios recogidos durante el trabajo de campo indican que, como dijimos, la preocupación inicial fue mejorar las condiciones de producción. Así las problemáticas que se discutían en las reuniones se referían a las condiciones sanitarias de los animales, la imposibilidad de acceder a crédito, el estado de los caminos y la falta de energía eléctrica y de agua. A partir de esos encuentros e intercambios, fueron identificándose otras problemáticas, entre ellas, los desalojos “silenciosos”³⁴ definido en esos relatos como consecuencia del avance del agronegocio que expulsaba a las familias de los lugares donde vivían. Eran silenciosos porque la expulsión no necesariamente consistía en la exigencia de la tierra sino que en muchos casos se producía a través de acciones indirectas como por ejemplo la práctica de alambrar campos dificultando la crianza de los animales.

Cuando la organización ya tenía presencia en varias comunidades, en una de ellas, El Duraznal se produce un conflicto por la tenencia de tierras:

Mi familia está desde el principio, desde que empezó la organización hace como 11 años, viven en la comunidad del Duraznal. Es una de las comunidades que fundó lo que es hoy APENOC [...] Esa comunidad tiene una particular: que fue la primera comunidad que decidió resistir dentro de un campo cuando vino el desalojo (...) y justo se da en ese momento de que un empresario intenta, bueno.. quería meterse al campo, a alambrarlo y las familias organizadas viendo esto dijeron: ‘¡No!, Tenemos que resistir... la tierra...’ y bueno fue como la primera comunidad que toma como eje central la tierra y empezó a resistir... (Entrevista a Ana. Miembro de APENOC, oriunda del paraje El Duraznal. Referente de su comunidad y docente de la escuela. Junio, 2011)³⁵

Para poder entender la decisión de enfrentar los desalojos - situación a la que estaban expuestas las familias desde hacía tiempo en la zona- las trayectorias asociativas y políticas cobran importancia. En este caso, conocer experiencias, lugares, situaciones de luchas parecidas a las propias permitió replicar acciones de resistencia. Al respecto, Pedro señala: “Nuestra intencionalidad también fue juntarnos con los compañeros de Santiago, del MOCASE, que tenían luchas por la tierra [...] Fue muy bueno, vinieron, los repartimos en las comunidades, hicimos un encuentro, dinamizó mucho. De ahí fuimos a Pinto algunos

³⁴Barbetta, siguiendo a Alfaro (2000), utiliza la categoría “exclusión silenciosa” indicando que los campesinos expuestos a esta situación no encuentran una estructura de apoyo en la sociedad civil, hasta el surgimiento de ONGs en la década del 80, y luego de organizaciones campesinas.

³⁵Entrevista realizada por estudiantes de Trabajo Social durante su práctica comunitaria de formación profesional en la Escuela Campesina

compañeros, a Santiago. Se vio, se vislumbró la posibilidad de hacer lo mismo.

Haciendo referencia a los ‘compañeros’ “que estudiaron en la ciudad y luego eligieron venir a vivir acá [en Paso Viejo]...” Ana señala que:

... articulan [articularon] para que compañeros del Duraznal y otros más, vayan a conocer la experiencia del MOCASE, y cuando vuelven [volvieron] se da el caso de la tierra, y a través de sus vivencias que habían pasado a través del MOCASE, cómo resistían las familias campesinas, acá decíamos [dijimos] “acá también resistamos como resisten los compañeros”, como que eso dio el impulso y las ganas, las fuerzas... para empezar a pelear por el territorio. (Entrevista a Ana. Junio, 2011)

Es interesante destacar que ese primer conflicto de tierra, que tuvo como consecuencia que ocho miembros de la organización fueran imputados penalmente y luego absueltos; y que terminó con la pérdida de una parte del campo es reconocido en el relato como un punto de inflexión para que “*varias comunidades se empiecen a organizar y a resistir por la tierra.*” Con esto nos referimos a que al éxito de la resistencia no lo definió la conservación o no de la tierra sino que lo significativo consistió en permitir el aglutinamiento frente a la amenaza. El elemento novedoso de este proceso, fue que la organización propició ámbitos de discusión en los que los desalojos dejaron de percibirse como una problemática individual y se pudieron empezar a definir estrategias de movilización colectiva para frenarlos. Para comprender el alcance de las acciones de resistencia llevadas a cabo, es preciso destacar que la lucha por la tierra y sus recursos, es la lucha por el derecho a “ser campesinos”, a seguir existiendo como tales: “...perder el territorio es “desaparecer” (Bonneimaison y Cambrèzy, en Haesbaert, R. 2004a: 73. Traducción Suarez). Significa perder no sólo el control material de los recursos que permiten la subsistencia, sino también su espacio de vida, el cual es parte constitutiva de su identidad. (Suárez, 2010:33) Este presupuesto nos permite inferir la matriz política del conflicto ya que lo que está en disputa es la definición de modelos de desarrollo territorial rural y cuán participativa y democrática es esa definición.

...para eso nos organizamos, porque hay injusticia en el campo, porque estaban desalojando gente a lo loco (...) Y vos lo ves, con Las Palomas, hay zonas totalmente desertificada de gente, Iglesias más grandes que la de Paso Viejo en el medio del campo donde no hay nadie ya, como Puesto Nuevo. Y no es una zona pampeana, sojera, es una zona que no tuvo resistencia a los desalojos. (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016)

II.2. REDES DE CONVERGENCIA Y ARTICULACIÓN

Una de las características que podríamos atribuir a los movimientos sociales latinoamericanos actuales es la construcción de una amplia y compleja red de convergencia y articulación con otras organizaciones y movimientos de gran extensión geográfica. En el caso del MCC, esas articulaciones se expresan a través de la participación de movimientos de distinto alcance. A nivel internacional conforma la Vía Campesina y a nivel regional integra la Coordinadora Latinoamericana de las Organizaciones del Campo (CLOC), espacio que comparte con organizaciones, movimientos y asociaciones de Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay, Ecuador y Bolivia.

Nos juntamos a discutir y llevar acciones a distintos países, a unificar la lucha... el año pasado tuvimos el 5to congreso de la CLOC en Quito, Ecuador, y donde desde el movimiento nacional participamos cuarenta compañeros y eso fue muy emocionante con las distintas organizaciones, con las distintas formas de construir; eso también es interesante que no somos todos iguales, pero del hecho de no ser todos iguales, podemos decir que desde la diversidad también se puede construir, con un montón de matices, cuestiones que uno a través de la construcción, de la lucha y de la práctica las va saldando... (Entrevista a Ana. Junio, 2011)

A su vez, Ana indica que a nivel nacional, el MCC se inscribe en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) “...donde hablamos, donde vamos a charlar, ahí nos referenciamos: somos el movimiento nacional campesino indígena, y eso es fuerte, a la hora de construir, al hablar como movimiento nacional...” lo que indica que esta construcción de un nosotros ampliado sostiene, legitima y fortalece la lucha.

El MNCI surge en el año 2003 a partir del encuentro de las organizaciones de varias provincias que hoy lo constituyen: el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE – VC), la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) de Mendoza y San Juan, el Encuentro Calchaquí de Salta, la Red Puna de Jujuy, la Mesa Campesina del Norte neuquino, GIROS (Grupo Independiente Rosarino Organizado Solidariamente), y CERCUPO (Organizaciones Comunitarias Urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires). La presencia de CERCUPO Y GIROS, ambas organizaciones barriales, indica que el MNCI no solo agrupa a organizaciones campesinas o indígenas sino también urbanas. Entre las demandas del MNCI, a las que adhiere el MCC como movimiento social integrante, figuran:

- “Lograr una reforma Agraria Integral que abarque transformaciones económicas, políticas y culturales

- Exigir leyes que contemplen la realidad campesina indígena
- Que el Estado garantice el acceso y la función social de la tierra redistribuyendo las tierras improductivas entre las familias que la necesitan
- Fortalecer las organizaciones
- Que el Estado y sus instituciones reconozcan a las organizaciones populares como actores prioritarios para el desarrollo de políticas públicas
- Formar docentes campesinos indígenas y barriales y tener una Universidad que revalorice y contemple los saberes populares.”³⁶

A nivel local, el MCC articula con múltiples organizaciones barriales, estudiantiles, de trabajadores y de derechos humanos, con la Coordinadora de defensa del bosque nativo, con cooperativas, con instituciones gubernamentales, como el INTI y el INTA y la Secretaría de Agricultura Familiar, entre otras. Esas articulaciones tienen variados alcances y objetivos pero en líneas generales podemos decir que consolidan el vínculo entre campo y ciudad a través de asesoramiento técnico para proyectos productivos, formación e intercambios en cuestiones de salud y educación, pasantías y encuentros de formación de las que participan organizaciones estudiantiles y barriales. Esa vinculación se expresa también en la coordinación de actividades conjuntas en la ciudad para realizar alguna demanda u organizar marchas:

...vamos a pedir cosas juntos, no sólo por el problema de las tierras, también por problemas de las viviendas y así, entonces juntos vamos unificando las luchas y haciendo acciones, tanto a nivel acá en Córdoba como a nivel nacional... eso, para seguir unificando las fuerzas y las luchas. Estamos convencidos de que juntos tenemos que hacerlo, por separado va a ser muy difícil el cambio. (Entrevista a Ana. Junio, 2011)

Confirmando esa directriz, otro miembro de la organización relata:

Si hay que hacer una marcha en Córdoba, la gente que puede ir de acá: campesinos... es poca, llena una cuadra...pero cuando hacemos este tipo de acciones sí tenemos mucha relación, mucho apoyo y mucha simpatía de mucha gente que forma parte del movimiento popular y al cual nosotros también nos sumamos [...] Como nosotros queremos transformar, creemos que los campesinos solos no transformamos nada. Sí en un movimiento popular que sume cada vez más, que vaya transformando no solo la vida campesina sino la vida de toda la gente. Y en esto los movimientos sociales tienen experiencia:nacen como desperdigados, ¿no? las mujeres luchan por sus luchas, los campesinos luchan por sus luchas, cada uno lucha por su luchita pero creemos que hay que juntar todo eso y formar el movimiento popular y luchar por la transformación [...] en el territorio uno lucha por esto que es concretísimo pero es cierto que hay que sumar

³⁶ Ver Documento elaborado por el MNCI: ¿Quiénes somos el Movimiento Nacional Campesino Indígena?

todas las luchas para hacer la transformación. (Entrevista a Marcos. Miembro de la comunidad de Paso Viejo. Integrante del Área de Formación. Docente de la escuela. Octubre, 2016)

Siguiendo a Manzano (2004) podemos afirmar que la convergencia de organizaciones y movimientos sociales en torno a determinadas demandas se inscribe en el marco de procesos asociativos previos de articulación y disputas para delinejar políticas públicas. Claramente, esta perspectiva de integrar las luchas, define dimensiones políticas que tienen que ver con cómo y con quienes construir poder y capacidad de agencia. En ese sentido, si bien la identificación como campesinos es indiscutible, siendo esta una categoría política que reúne demandas específicas y definiciones identitarias, la identificación con el sector popular, que desdibuja la distinción entre el mundo urbano y el mundo rural, es una estrategia fundamental para consolidar la fuerza política conseguida mientras que, por el contrario mantener la división entre lo rural y lo urbano la fracciona, debilitándola (Vendramini, 2007). Una muestra de esta construcción política unificada fue la Caminata Campesina realizada en el año 2011.

Nosotros fuimos a la ciudad, y dijimos, estamos en la misma: ‘Tierra y bosque en muchas manos, alimento sano para todos’, el slogan de la campaña. La ciudad, también tienen que morfar como nosotros, la ciudad también come y ¿qué va a comer? Entonces, unificar la lucha está bueno. En general todos los años planteamos una acción fuerte de visibilización [...] ahí nos acompañan mucho amigos y amigas de otros movimientos, de otras organizaciones y otras vertientes política en donde vamos a decir: ‘acá estamos todos, la lucha es por la vida de todos’. (Entrevista a Marcos, Octubre, 2016)

Estas afirmaciones permiten explicitar la interdependencia entre ambos espacios sociales, donde las fronteras son porosas. Y donde son compartidos objetivos tales como la conservación de los bienes naturales necesarios para garantizar los procesos de reproducción y producción social de quienes habitan tanto en el campo como en la ciudad.

Siguiendo la misma estructura organizativa tanto el MNCI como el MCC y APENOC se divide en áreas de trabajo- Formación y Educación, Producción y Comercialización, Territorio, Salud y Jóvenes- , que se reúnen mensualmente para poder planificar y evaluar cómo se va avanzando con las tareas y proyectos específicos de cada área. Éstas, van desarrollando proyectos que financian con recursos provenientes de distintos niveles del Estado y también de organizaciones internacionales. Para la captación de fondos, la organización cuenta con un equipo de financiamiento que se encarga de gestionar los recursos necesarios no solo para proyectos locales sino también los que impulsan como MCC y/o MNCI: “*O sea, nuestro financiamiento es a través de proyectos que se arman.* (Entrevista a

Ana. Junio, 2011) Esto nos remite a otra forma de vinculación con el Estado. Inicialmente hasta el año 2005, muchos de los proyectos que la organización gestionaba en el territorio eran financiados con fondos internacionales (IFS Agua, BID, etc). Posteriormente, se fueron gestionando con fondos públicos provenientes de distintos Ministerios provinciales y/o nacionales³⁷. Esto también implica una compleja relación con instituciones estatales ya que la propuesta del MCC es generar proyectos en cuya ejecución participen las personas de la comunidad para que esa participación debilite prácticas clientelares y fortalezca espacios de autonomía³⁸ a través de la experiencia de su implementación. Sin embargo, esos procesos tienen como contracara la dependencia de fondos gubernamentales, que si bien los posibilitan, también imponen condiciones de ejecución y si los proyectos “se dan de baja”, la financiación se termina, pudiendo utilizarse la cancelación de un proyecto como medida de disciplinamiento.

II.3. LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL COMO HORIZONTE

Como dijimos previamente, entre las múltiples diferencias que pueden establecerse entre los movimientos sociales, una es el **alcance de su lucha**. Esta dimensión define el plan de acción del movimiento y su profundidad y continuidad en el tiempo. También denota su posicionamiento político. Si la lucha se orienta a la conquista de demandas específicas que permitan salir de situaciones de exclusión social y reinsertarse socialmente en el espacio social que se habita, algunas preguntas que podríamos hacernos serían ¿qué pasa cuando los movimientos conquistan sus demandas?, ¿cómo continúan funcionando las organizaciones cuando lo exigido es conseguido? Si el horizonte es de transformación social, la pregunta que podríamos hacernos se orienta a pensar ¿de qué manera ese objetivo tan abstracto se concretiza en la dinámica cotidiana de los movimientos?

Es un camino tan largo, se plantean objetivos que es muy difícil de lograr. Pero en principio no, [el horizonte] no es solamente reivindicativo, solamente de acceder a ciertos derechos. El movimiento tiene la idea de una transformación social. (...) una sociedad mucho más igualitaria, obviamente no regida por este criterio capitalista. Obviamente que eso está como horizonte largo. También es difícil pensar si las personas reales que compartimos en este momento este sueño vamos a llegar a eso... no, que yo creo que no está en la cabeza de nadie que se pueda llegar pero si como horizonte, como perspectiva, se sigue moviendo, te alimenta las fuerzas para hacer el

³⁷ Como en el caso del Programa de Microcréditos que depende del Ministerio de Desarrollo social o la construcción de la planta de Alimento Balanceado con recursos del Ministerio de Agricultura.

³⁸ Información extraída del Documento. ¿Qué es APENOC?

hoy, la lucha concretita hoy por el acceso a tal derecho... tiene esta perspectiva.
(Entrevista a Sara. Miembro de la comunidad de Paso Viejo. Integrante del área de Formación. Coordinadora administrativa del Programa de Adultos y docente de la Escuela Campesina. Octubre, 2016)

Retomando lo dicho en el capítulo anterior sobre los movimientos sociales latinoamericanos actuales, se puede entender la propuesta política del MCC³⁹ como una experiencia de *praxis colectiva orientada a la transformación de lo existente* que interpela el supuesto de que corresponda al aparato estatal y a los partidos políticos el monopolio de la actividad política (Seoane y otros 2012: 20) Que la transformación social se constituya en horizonte, indica que la lucha política desplegada en el territorio tiene distintos alcances, siendo ese el nivel más abstracto y por tanto, pensado a largo plazo. Otro nivel más concreto se manifiesta en acciones estratégicas orientadas a recuperar y mantener el campo como espacio de vida garantizando condiciones que hagan más habitable el territorio, como mejorar la producción y garantizar salud y educación.

Como preocupaciones muy fuertes está el tema del éxodo de gente que se tiene que ir del campo, que le gustaría vivir en el campo sobre todo los jóvenes. Eso como preocupación muy difícil de resolver porque tiene tantas variables que no es sencillo digamos de encarar y eso lleva a que uno vaya pensando toda la cuestión productiva que siempre es mejorable, siempre podés conseguir que la familia tenga una vida mejor mejorando su propio sistema productivo. Tratamos siempre de estar pensando como eso permite que otro se quede, por lo menos que no se vaya, no te digo que vuelva. Lo ideal sería que pudiera haber un retorno al campo. Eso entra dentro de este sueño más a largo plazo y después todo lo que va siendo los otros derechos. El derecho a la educación y a la salud vienen siendo como temas... o sea lo productivo, la salud y la educación siempre están como muy enlazados. (Entrevista a Sara. Octubre, 2016)

Que el proyecto político de la organización sea transformador o no lo sea, no se dirime exclusivamente por los logros obtenidos en pos de satisfacer condiciones de vida sino que también es importante el proceso a través del cual esos objetivos se alcancen: “*Para mí, sí es de transformación, pero (...) desde cositas muy pequeñitas, entonces ahí, luego hay proyectos más grandes pero que si no se dan esas cosas pequeñitas no tienen sentido.*” (Entrevista a Santiago. Miembro de la comunidad de Soto. Integrante del equipo docente de la escuela. Octubre, 2016) Y como “cosas pequeñitas” el entrevistado señala nuevas formas de vincularse tales como que la “*gente vuelva a sentirse digna, que gane confianza, que reconozca como valiosa la propuesta del campo para el resto de la sociedad.*” Desde esta

³⁹ Tomamos el término proyecto político de manera amplia, incluyendo además de la formulación discursiva del mismo, su desarrollo en el territorio.

perspectiva, se remarca que lo que define que el proyecto político sea transformador en el plano estructural se concreta en la cotidianeidad de la toma de decisiones y de las acciones que se realizan diariamente, poniendo el énfasis como dijimos en el proceso por el cual se llega a los resultados y no en los resultados en sí mismos:

Entonces, si nos paramos en satisfacer una necesidad y para eso está el movimiento; pues, para mí depende como se consiga que se satisfaga una necesidad (...) Yo se que muchas veces sucede, muchas veces sucede: bueno, acá esta necesidad y este es nuestro objetivo. Bueno, depende cómo se llegue a ese objetivo. (...) Siempre va a ser positivo satisfacer una necesidad pero bueno, según como se construya el camino, pues va a ser transformador o no. O va a ser simplemente satisfacer una necesidad, que no es menor, no? (...) (Entrevista a Santiago. Octubre, 2016)

Y el criterio propuesto por Santiago para que el proceso de satisfacción de necesidades sea transformador, es la participación: *Para mi pasa por el tema de la participación (...)Después todo es mucho más complejo, hay muchas cosas que pasan y que no son participativas y que están buenas que pasen, eso yo también lo he ido aprendiendo.* Si bien, la participación adquiere distintas modalidades, en todos los casos propone disolver la separación propuesta por el paradigma liberal entre la esfera social y la esfera política como ámbitos distantes y sin relación procurando reconectarlos. Así, experiencias de desarrollo territorial comunitario sin intervención estatal y esfuerzos por conseguir determinadas políticas públicas a partir de demandar al Estado y sostener procesos de negociación con funcionarios gubernamentales van dando lugar nuevas formas de gestión de los asuntos colectivos, contribuyendo a ligar ambas esferas.

Cabe aclarar que la participación no solo se refiere a determinados procesos y a las condiciones en que éstos se desarrolle. También alude a acciones cotidianas y a la manera en que esas acciones puntuales se redimensionan al incorporarse en otras experiencias de mayor alcance que las trascienden. La percepción de la interrelación entre esas experiencias también contribuye a reafirmar que el horizonte de transformación social es un horizonte colectivo, al que muchos - personas, instituciones, movimientos sociales, etc.- dirigen sus acciones.

Yo me pongo a hacer una huerta con mi hija y eso tiene una trascendencia no solo en Soto y en mi jardín. Eso está vinculado con mil otras historias, otros que están y que yo me siento parte de eso. Y que eso lleva a transformar Estados, a formar gobiernos y a juntarse con los vecinos de la comunidad. Para mí todo eso es proyecto político. (Entrevista a Santiago. Octubre, 2016)

En tanto el proyecto político del MCC no pretende obtener soluciones acotadas sino integrales, no pierde de vista el cuestionamiento al orden establecido. Sin embargo, junto a esa pretensión coexiste la tensión de insertarse en ese sistema que se cuestiona, para poder reproducirse socialmente.

Nosotros decimos: sí, es un proyecto de transformación [...] No apuntamos a integrarnos a la sociedad capitalista viviendo más o menos bien... Esa es la respuesta teórica, que creo que estamos convencidos y nos parece excelente que así sea. Esa es la utopía... Pero en el camino práctico de todos los días, en la lucha cotidiana... bueno, uno va consiguiendo algunas cosas con las cuales se va integrando en este sistema con la esperanza de seguir, de ir por más, siempre. (Entrevista a Marcos. Octubre, 2016)

Que la lucha sea organizada es reconocida como condición básica para alcanzar los objetivos que se propone APENOC, constituyéndose en otro criterio que define si un proceso se orienta o no a la transformación social. A su vez, la dimensión colectiva, que atraviesa los procesos organizativos, permite que se compartan recursos y que se valore la dimensión comunitaria del trabajo.⁴⁰

Las familias para vivir en el campo y para vivir dignamente tienen que producir y para producir se necesita en este caso la tierra. (...) Nosotros siempre hablamos de lo que es la Reforma Agraria, esto de pensar en las repartijas más iguales y no tan solo estamos hablando de la repartija igual de la tierra, sino del agua, de la salud, de la educación. Hay muchas familias que han sido amenazadas, que han sido desalojadas, presionadas y por eso muchas veces no se puede vivir tranquilamente y dignamente pero yo creo que vivir... esto de estar organizados para poder... a esas problemáticas que hoy estamos teniendo... poderlas empezar a discutir y empezarle a darle la solución, a darles la vuelta me parece que es la forma de vivir (...) dignamente en el campo, lo mejor que se puede hacer.⁴¹ (Entrevista a Ceferino. Oriundo del paraje Agua de Ramón. Miembro de APENOC. Integrante del área de Territorio. Julio, 2010)

En uno de sus documentos⁴², el MCC, propone algunos lineamientos que operan como marcos regulatorios con respecto a lo que significa estar organizados y que por tanto, deberían ponerse en juego en los distintos procesos colectivos que se realicen. Entre estos figuran:

- La horizontalidad, entendiendo por ésta la participación de todos y la toma de decisiones a través del consenso, lo que no excluye la existencia de referentes que se constituyen como tales en función de su compromiso y mayor experiencia.

⁴⁰ Ver video Cisterna de Placa APENOC <https://www.youtube.com/watch?v=cT4gpJVFzag>

⁴¹ Testimonio extraído de producción audiovisual en http://movimientoscampesinosargentinos.blogspot.com.ar/2010/07/el-movimiento-campesino-de-cordoba-nace_894.html

⁴² Cuaderno para Encuentro de Formación. Mayo 2011

- La autonomía, que se refiere a la independencia política de instituciones político-partidarias, religiosas, ONGs, etc.
- La existencia de un horizonte común, a largo plazo que marque el rumbo.
- Un programa de lucha que se traduce en la necesidad de planificar y distribuir roles, tareas, acciones y responsabilidades.
- La suma de compañeros y comunidades, a partir del supuesto de que lo que fortalece al MCC y le otorga fuerza política es la inclusión de la mayor cantidad posible de miembros.
- La formación permanente.

En función de las diversas áreas de trabajo, las actividades desplegadas por APENOC abarcan varias líneas de acción. Las reuniones comunitarias y las asambleas se orientan a mantener la estructura interna de la organización y a consolidarla. Actividades con otras organizaciones y con la universidad como las pasantías de invierno y la Escuela de la Memoria Histórica contribuyen a fortalecer las articulaciones y vinculación con quienes comparten y acompañan sus iniciativas. Las actividades de formación política como Talleres de Género y Encuentros de Mujeres o Encuentros de Formación promueven la reflexión y la discusión de diferentes temáticas. La producción de materiales que visibilicen la realidad campesina, que informen o inviten a actividades como documentos, folletos, comunicados de prensa y videos documentales es parte importante de las estrategias comunicacionales de la organización. También se realizan capacitaciones especialmente sobre temas productivos, de comercialización y de tenencia de la tierra a través de talleres y jornadas de trabajo comunitario. Además, se elaboran materiales propios como cartillas (La Ley al servicio de las personas) y manuales (Manual de Producción) para esas instancias.

Entre algunos de los logros de APENOC, sus participantes destacan la apertura del puesto de salud en Los Escalones y la apertura de las escuelas Campesinas en parajes rurales. Debido a que algunos miembros de la organización son abogados y proveen asesoramiento legal, el acceso a la justicia también se va materializando. Actividades controvertidas como cortes de alambres y tomas y retomas de tierras han sido cuestionadas por otros sectores sociales pero el MCC las reivindica como “ejercicio legítimo del derecho a la tierra de las familias.”⁴³

Además, visibilizan sus demandas a través de acciones de protesta tales como marchas, cortes de ruta y radios abiertas para las que cuentan con el apoyo de otras organizaciones. Campañas comerciales y de servicios orientadas a vacunaciones, saneamientos de casas y corrales

⁴³ <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-95316-2007-11-27.html>

también son realizadas por miembros de la organización. Dentro de las iniciativas colectivas podemos señalar las compras comunitarias, el aserradero comunitario en las Abras, la planta de alimento balanceado y las jornadas de trabajo comunitario para armar cisternas en placas, entre otras.

Dentro de los proyectos desarrollados para resolver las problemáticas manifestadas por las comunidades podemos mencionar los fondos rotatorios de insumos, cercado e implantación de pasturas, mejora de infraestructura comunitaria:- armado de corrales, arreglo de caminos, construcción de canales de riego y provisión de agua subterránea, apertura de centros comunitarios, compra de molinos y acceso a energía renovable por mecanismos solidarios.

Con respecto a la producción, los esfuerzos se han orientado a su diversificación (cabritos, leña, carbón, chanchos, derivados de la leche de cabra) y a la mejora tanto genética como sanitaria. Y en el caso de la comercialización, a generar circuitos en los que se puedan colocar los productos campesinos, mejorando el valor de venta. Además, la preocupación por las condiciones ambientales en su zona de influencia ha dado lugar a la implementación de planes de manejo del Bosque Nativo.

Las iniciativas mencionadas dan cuenta de procesos de re-territorialización (Zibechi, 2003; Seoane y otros, 2012) que se traducen en el arraigo a espacios físicos conquistados, defendidos o recuperados. La defensa de la tierra frente a los conflictos con los empresarios: frenar las topadoras, cortar alambres, retomar tierras de las que los campesinos habían sido desalojados, entre otras, son expresiones de lucha por la ocupación. Para pensar estos procesos, nos parece interesante incorporar el concepto de multiterritorialidad que permite comprender, la yuxtaposición y/o superposición de prácticas espaciales a través de las cuales se delimitan distintos territorios en tensión en un mismo espacio geográfico a partir del uso de diferentes estrategias de territorialización por parte de distintos sujetos sociales. (Suárez, 2010)

A su vez, la implementación de experiencias de autogestión productiva como la apertura de la planta de balanceado, del aserradero, las campañas para vacunar a los animales también están indicando nuevas formas de apropiación y reapropiación del territorio. Esa apropiación también se manifiesta en la resolución colectiva y organizada de problemáticas que abarcan otros ámbitos de la vida social: obras de agua donde la contraprestación sea el trabajo de la gente, la construcción de cisternas que den agua a varias familias, el arreglo de los caminos, la apertura de la escuela y la puesta en funcionamiento del puesto de salud. Todas acciones

que van dando cuenta de una transformación comunitaria del territorio, de una gestión colectiva del mismo.

También es una gran lucha el tema de la salud (...) podríamos decir que completamente abandonados los campesinos en ese sentido... y lo bueno es que no nos hemos quedado esperando, así de manos cruzadas como diciendo acá tienen que venir alguien a darnos la solución sino nosotros como organización, como movimiento hemos empezado a pensar que cosas se pueden hacer. No digo que se ha cambiado al 100% y que nuestro gran objetivo con el tema de la salud se ha cumplido pero yo creo que de a poco se va mejorando y por ahí, los compañeros que se han capacitado hoy ya pueden estar haciendo algunos primeros auxilios en las comunidades. (Entrevista a Ceferino. Julio, 2010)

II.4. MÚLTIPLES ARTICULACIONES CON EL ESTADO

A pesar de la implementación dinámica de los proyectos y actividades mencionadas, la/os misma/os no tienen la envergadura ni la continuidad que podrían darles la existencia de políticas públicas integrales por lo cual, otra línea de acción se orienta a obtener o modificar políticas para que den respuesta a las problemáticas del sector.

La demanda de estas políticas también implica una manera de entender el lugar del Estado y la responsabilidad que le cabe sobre las necesidades sociales que se le reclaman. Las políticas públicas son entendidas por el MCC como "poder en movimiento"⁴⁴, en tanto se constituyen en espacios de lucha y por tanto en procesos abiertos donde se visibilizan y definen problemáticas a la vez que se diseñan manera de abordarlas y darles solución. Dada su condición de procesos abiertos, es posible intervenir en el ámbito de las políticas de muchas maneras, por eso la demanda da lugar a diversas maneras de vincularse con el Estado, al que se enfrenta pero con el que también se llega a acuerdos, al que se denuncia pero no se rechaza sino que se lo reconoce como sujeto socio-político ubicado en el mismo espacio social rural: "*A mí me parece que [el Estado] es un actor que para nosotros existe en nuestro contexto, no vemos por qué habría que negarlo y sentimos que tiene responsabilidades...*" Y al que se le exige también que reconozca a la organización y a "*otros actores políticos y sociales que estamos trabajando en la misma problemática, en la misma territorialidad*" (Entrevista a Sara. Octubre, 2016).

Estas afirmaciones nos introducen en la trama de *oposiciones, complementariedades e interdependencias* en que se desarrolla la disputa en torno a esas políticas, cuya presencia en

⁴⁴ MCC (2012) Módulo 4 Cuaderno para la Participación

los territorios indica que el Estado “llega o no” a ese lugar. Y nos señalan que la lucha no se restringe a que “lleguen” al territorio sino también al reconocimiento de la organización y del movimiento como sujetos políticos. Ante la indagación sobre las interacciones con el Estado, Sara señala:

Mucho de nuestras acciones han sido reclamarle que haga lo que tiene que hacer. Y en ese sentido marcar ciertas cosas que nos parece que el Estado tiene que reconocer en el otro, reconocer al sujeto político que también es ciudadano, que es también la organización (...) No es la sensación de que hacemos cosas hasta que aparezca el estado y ahí nos retiramos. (Entrevista a Sara. Miembro de APENOC y docente de la escuela. Octubre, 2016)

Profundizando en las consideraciones sobre la vinculación con el Estado, otro miembro de la organización describe al Estado como garante de la seguridad y como institución que provee herramientas para defenderse de situaciones injustas o amenazantes, por lo cual también en ese sentido puede constituirse en aliado.

Como el Estado ha sido un medio importante para lograr derechos sobre todo en la Argentina, ¿no?, consideramos que la presencia del Estado es valiosa sobre todo, cuando el capital arrasa. Arrasa y mata. Usamos el instrumento del Estado en nuestra vida y en nuestra lucha y lo reclamamos. Por ejemplo cuando el capital arrasa- por ejemplo un empresario que usurpa tierras campesinas que se mete, con topadoras, que volteá ranchos, que quema- acudimos al Estado, ¿por qué, no? Usamos herramientas judiciales, hacemos denuncias, las hacemos porque en este momento es una forma de defendernos frente al avance del capitalismo, dicho globalmente. Pero lo mismo es en educación y salud. (Entrevista a Marcos. Octubre, 2016)

Un tercer integrante de la organización afirma: “*Jamás, nunca lo quisimos reemplazar, quisimos que el estado cumpla su rol de llegar a todos por igual*”; sin embargo a continuación agrega: “*En fines de los 90 veníamos mucho reemplazando el rol del Estado, donde había un hueco ahí teníamos un compañero de salud que atendía en un puesto de salud, abríamos una escuela campesina [...] Son las pequeñísimas hendijas que uno aprovecha.*”(Entrevista a Pedro. Octubre, 2016) Esta posible contradicción entre ambas afirmaciones nos permite reflexionar sobre dos aspectos. Por un lado, sobre las estrategias utilizadas por la organización para lograr el reconocimiento de los gobiernos locales y por otros para conseguir programas para el sector. Desde esta perspectiva, que el Estado no se hiciera presente en el territorio a través de políticas sociales y productivas ofrecía al movimiento la posibilidad de posicionarse territorialmente, de aprovechar un espacio que se dejaba vacante.

Al indagar sobre los modos de relación con el Estado, las formulaciones ofrecidas por los entrevistados sobre el mismo permiten ricos análisis que ponen en entredicho “la suposición liberal de que el Estado es una estructura neutral, administrativa, que opera en función de la voluntad general.” (Giroux, 1985: 57)

“Hablar del estado así tan abstracto cuando el mismo estado es un estado en disputa, cuando nosotros hemos formado parte del Estado hasta hace poco, no es tan fácil” (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016) Esta consideración sobre lo estatal nos permite retomar algunas consideraciones desarrolladas en el capítulo anterior. Vemos así que el Estado no solo adquiere entidad en los distintos niveles de gobierno, en los funcionarios que los integran, en diversas instituciones, disposiciones, reglamentaciones y políticas; sino que también se constituye en un espacio a conquistar, en un “territorio a ocupar” cuyos efectos se extienden más allá de ámbitos burocráticos y administrativos puramente estatales. Desde la perspectiva gramsciana decimos que el enfrentamiento político e ideológico tiene lugar en un conjunto de instituciones y a través de mecanismos que trascienden lo puramente estatal. Y si bien advertimos en ese entramado la consolidación hegemónica de sectores dominantes, advertimos también que es un ámbito abierto a la confrontación social donde los sectores subalternos pueden llevar adelante su actividad política articulando acciones y estrategias a través de las cuales cuestionen el status quo y procuren a su vez ocupar espacios de toma de decisión.

La posibilidad de ocupar cargos gubernamentales es considerada una estrategia válida para la consecución de los objetivos del Movimiento, reafirmando la noción de Estado como campo de disputa y como agente fundamental, que no se quiere rechazar ni reemplazar: “...ocupar responsabilidades si llega el caso en algunas tareas como agentes del estado, me parece que no tenemos problema en hacerlo...” (Entrevista a Sara. Octubre, 2016) De hecho durante la gestión de gobierno anterior, algunos de los miembros de la organización ocuparon cargos públicos. “*Sí, sí, sí. Se vio la posibilidad, se vio la conveniencia y se ocuparon los lugares. A partir de eso hay una difusión mucho más grande de prensa, de documentos en encuentros, en folletos, en medios de comunicación social, incluso en leyes, la ley de agricultura familiar....*” (Entrevista a Marcos. Octubre, 2016) En ese sentido, se asocia la presencia de miembros del movimiento en cargos gubernamentales con la viabilización de leyes y proyectos que favorecen al sector rural.

Sin embargo, en la complejidad que supone esta trama de relaciones podemos identificar claramente las tensiones presentes entre formar parte del Estado a través de cargos públicos y

mantener la autonomía política como movimiento social. Como señalamos, la estrategia de ocupar cargos responde a las oportunidades políticas de poner en agenda demandas, concretar proyectos específicos, tomar decisiones que favorezcan al sector, conseguir financiamiento, fortalecer y generar alianzas, etc pero a su vez, quedan sujetos a una lógica estatal que en términos generales puede ir en contra de los principios del movimiento. La tensión de ser militante de una organización que reclama al Estado y a su vez funcionario de ese estado que es cuestionado supone el recorrido por circuitos que en oportunidades pueden resultar contradictorios

Es una tensión que está ahí siempre. Si... Hay que tener doble personalidad como los superhéroes (risas) [...] Uno juega con algunos jugadores a veces como funcionarios y a veces como militantes y va haciendo esta negociación. Como acá somos pocos y nos conocemos mucho y los gobiernos nos conocen, saben más o menos quién es quién y de que juega. Hacemos esto muchas veces, a veces vos jugas de funcionario entonces los compañeros te tratan de usted como funcionario y otras veces, no: jugas como militante entonces vamos al gobierno con más énfasis, con más contundencia. (Entrevista a Marcos. Octubre, 2016)

Para la comprensión de las situaciones narradas, resulta interesante retomar la noción de hegemonía, entendida como un proceso en construcción, atravesado por la contradicción- y por tanto, problemático- que no puede entenderse como un estado de fuerzas definitivo y clausurado debido a que la hegemonía puede ser cuestionada y enfrentada y por lo tanto, necesita ser reafirmada permanentemente (Roseberry, 2007; Manzano, 2004; Crehan, 2004). Su condición de movilidad y dispersión permite pensarla como relaciones de poder activamente construidas y en reorganización permanente, a partir de redes, alianzas y compromisos asumidos. (Grossberg, 2004, Grimberg, 2009)

La complejidad de la relación que se establece con el Estado, al que se demanda pero del que también se forma parte como estrategia para resolver necesidades “desde adentro”, se expresa también en la forma en que el Estado responde a las demandas:

Nosotros vimos como un triunfo que el PSA que era un programa pase a ser, terminó siendo una secretaría de agricultura familiar. Nos pareció bárbaro porque era considerarnos como sujetos protagonistas de la historia, no beneficiarios de planes sociales...un sujeto económico, productor, cultural. Nos pareció bárbaro pero después le dieron el mismo presupuesto que a este[al programa]. Había una reconocimiento simbólico y a la vez había una negación en lo aplicable, a la hora de poner la plata no estaba eso. ¿Que preferimos? que se siguiera luchando, con la situación que terminamos el año pasado [2015], porque nos parecía un escaloncito para seguir la pelea más de fondo. Es mucho más difícil remontarla si vuelve a ser un programa pero no es que estaba todo resuelto- La ley de agricultura familiar estaba preciosa pero no

tenía un mango y toda la cuestión de la tierra en argentina, no estaba tampoco planteada la reforma agraria” (Entrevista a Sara. Octubre, 2016)

Si bien se entiende que la responsabilidad es del Estado, éste puede asumirla o no hacerlo. Y a través de ambas decisiones se expresa el poder estatal. En el ámbito de las políticas públicas, ese poder se vuelve observable en tanto manifiesta capacidad o la incapacidad para resolver problemáticas y demandas sociales. En este marco, los “silencios estatales”, son interpretados por el MCC como llamamientos a la acción a través de proyectos propios pero sin dejar de reclamar al Estado que “llegue” al campo a través de sus políticas y que reconozca a los sujetos sociales que allí se encuentran.

Esto último introduce un nuevo aspecto a considerar: la disputa al interior del Estado también se da en el marco de las designaciones de los beneficiarios de políticas públicas ya que la manera de denominarlos genera procesos identitarios que pueden ocultar o superponerse con otras definiciones identitarias. Por eso es relevante considerar las relaciones que se establecen entre procesos de identificación y procesos de intervención estatal, ya que en la planificación y ejecución de políticas públicas destinadas al sector rural la denominación de los pobladores rurales bajo ciertas adscripciones, contribuyen a delimitar acciones, comportamientos y maneras de autodefinirse como sujetos en función de su condición de beneficiarios por esas políticas. Por otra parte, si a través de las designaciones de los sujetos en las políticas públicas un determinado sector de la sociedad se desdibuja -porque el porcentaje de personas que lo integran es bajo, como sucede con la población rural en nuestra provincia⁴⁵- o se lo excluye porque la categoría de beneficiario no contempla su situación, se desdibujan también sus demandas y necesidades por lo que éstas no serán atendidas o lo serán parcialmente.

Entre esas cosas que hay que hacer, hay cosas que no entran porque hay cosas que este Estado no ha pensado (...) vamos nosotros haciendo algunas cosas, vamos nosotros empezando con algo para hacer ver que está bueno que así suceda y para hacerle ver a la sociedad, a los que nos ven de afuera: ‘mirá esta gente tiene razón, esta gente existe, esta gente produce, esta gente...’ Es lo que ha pasado con algunas cuestiones de tierra, con el derecho al agua. Entre comillas: como no hay campesinos en Córdoba o no hay campesinos en Argentina o no hay indígenas en Argentina bueno, no se hace nada.

¡No! Acá estamos, vamos a hacer algo, acciones de visibilidad, problemas nuevos que están surgiendo con respecto a la tierra, problemas nuevos que surgen con respecto al monte nativo, esas cosas las vamos haciendo y vamos diciéndole al Estado: ‘mire acá hay que laburar más, acá estamos nosotros haciendo esto pero es un derecho que usted tiene que garantizar’. (Entrevista a Marcos. Octubre, 2016)

⁴⁵ Al momento de comenzar nuestra investigación solo el 8,5% de la población de la provincia vivía en el campo. Estos datos fueron administrados por MCC en el primer congreso del MNCI realizado en el año 2011

Otro aspecto señalado por Marcos es la consideración del Estado como una estructura dinámica y porosa y no como un bloque homogéneo y estático “*(...) hay distintos gobiernos, unos que son más simpáticos que otros y dentro de los gobiernos hay funcionarios también que son más accesibles y dentro de las oficinas del gobierno si uno no te lleva el apunte vas al vecino y te encontrás con alguien en el pasillo y toda una red de gente que te va abriendo puertas y vas consiguiendo cosas...*

Esta lógica también puede trasladarse a la lectura que se hace con respecto al desempeño de los anteriores gobiernos nacionales identificados como gobiernos kirchneristas en alusión a la figura de Néstor Kirchner quien fue presidente durante los años 2003 a 2007, sucedido luego por su esposa Cristina Fernández de Kirchner durante dos mandatos de 2007 a 2015.

...me parece que ha hecho cosas que no han hecho otros gobiernos, me parece que es el gobierno menos peor que hemos tenido en la historia y ha hecho cosas buenas pero que le falta mucho, me parece que nuestro horizonte como organización, como Vía Campesina es la soberanía alimentaria y la reforma agraria y ningún gobierno, menos el de Argentina, está pensando en eso (...) por otro lado está el proyecto de la minería, por otro lado no está frenando. Lo que te decía, las topadoras siguen avanzando, entonces como que esas cosas nosotros la tenemos bien claras, pero bueno hoy nos estamos sentando a nivel nacional con los distintos ministerios y exigiendo. (Entrevista a Ana. Junio, 2011)

Tomando nuevamente la palabra Marcos, afirma: “*Forma parte de toda la complejidad y ambigüedad (...) Argentina tiene un problema estructural que es que si no hay agronegocio, no hay estado benefactor (...) de algún lado hay que sacar para hacer la industria y la promoción social.*” En relación a esto, Sara sostiene que “*Tampoco en el gobierno anterior podíamos decir que teníamos todo servido y en bandeja. Era una lucha donde había más posibilidad de ser escuchados pero no era que estábamos consiguiendo....*”

Estas circunstancias indican que más allá de que los gobiernos resulten más o menos “simpáticos” y habiliten mayores o menores posibilidades de diálogo y negociación, la lucha se ancla en un nivel más profundo ya que no es “contra” un gobierno determinado sino contra un modelo económico y social.

El cambio de gobierno con la elección como presidente de Mauricio Macri en 2015, que supuso un viraje en el rumbo económico y político del país tuvo incidencia en las posibilidades de maniobra de los miembros del MCC:

[A] nosotros que hemos estado comprometidos como movimiento con el gobierno anterior, este gobierno nos lo plantea como reproche obviamente, nosotros somos perdedores junto con el gobierno anterior (...) por nuestra adhesión al otro gobierno, por nuestra militancia por el otro gobierno (...)

Por ejemplo que a algunos compañeros los dejen sin trabajo, que ahora no nos están aprobando proyectos por la vinculación política...consideramos que eso no debería ser así. Entonces seguimos haciendo nuestros reclamos, seguimos presentando nuestras cosas y decimos: es prioritaria más que tu revancha nuestra necesidad". (Entrevista a Sara. Octubre, 2016)

Respecto a esto, Pedro señala: “*nos están persiguiendo, nos están haciendo mierda, están todos los movimientos con la mitad de los presupuestos que teníamos... todo eso es real...*” (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016). Sin embargo, agrega que si bien las condiciones se han vuelto más adversas, la experiencia de lucha en el territorio y la socialización de luchas por la alimentación sana y el ambiente fueron conocidas y tomadas por otros sectores sociales, lo que hace que no sea tan fácil perder lo conquistado y que eso se pueda capitalizarse para nuevas luchas o para continuar con las actuales.

Frente a los recortes sufridos en el marco del gobierno actual:

... vamos a ver si podemos hacer radio bajo este gobierno también, quizá se pueda con algún contacto piola en Córdoba. A lo mejor presentamos el proyecto y... lo mismo con el proyecto de ley ovina, parece que para las cabras ya no hay nada pero parece que para las ovejas sí, vamos a ver con las ovejas, se le da vuelta... presenta proyectos. Es como que uno siempre va buscando la grieta, la posibilidad, la puerta abierta o el funcionario que te la abre para ir avanzando un poco más. Ya hemos tenido en el pasado situaciones muy violentas como los desalojos... Y si, habrá que indignarse un poco más, salir un poco más a la calle y hacer algo más contundente pero vamos negociando y vamos buscando formas de entrar a que se vean reconocidos los derechos y siempre ir un poquito por más. (Entrevista a Marcos. Octubre, 2016)

En el año 2015, año electoral, surge la posibilidad de que miembros de la organización se presentaran en las elecciones como candidatos, en alianza con partidos locales generando mucha discusión y reflexión al interior de la organización: “*Antes no se hablaba nada de política en las reuniones y ahora parece que es de lo único que se habla*” (Registro de campo. 04.09.15)⁴⁶. Esta afirmación, dicha por un poblador del paraje de San Roque durante una reunión de comunidad pone de manifiesto cambios significativos en la manera en que APENOC va a posicionarse en las arenas políticas locales. Resulta interesante destacar la identificación que hace Jorge de “la política” con política partidaria, lo cual nos lleva a preguntarnos por las representaciones sociales de “la política” y “lo político” (Quirós, 2011) Siguiendo a Grimberg (2009) entendemos “lo político” como “un entramado de relaciones de poder y al mismo tiempo, una dimensión básica de las prácticas sociales y las experiencias de la vida cotidiana.” Por eso decimos que el anclaje de las luchas concretas y cotidianas por

⁴⁶ En adelante utilizaremos la abreviatura Reg.

condiciones de vida digna en un horizonte de transformación social a través de la construcción de prácticas comunitarias supone un posicionamiento, que permite afirmar que “lo político” como dimensión social ha estado permanentemente atravesando prácticas y discursos aunque nunca se mencionara la opción por lo partidario.

Empezar a construir una respuesta sobre las razones por las cuales la organización considera la posibilidad de participar en las elecciones a concejal en el año 2015 supone poner en relación diversos elementos, cuya articulación va ayudando a comprender este cambio de estrategia. *“Inicialmente, cuando la organización comienza, la consigna era diferenciarse de los partidos políticos e identificarse como campesinos. No se hablaba de política partidaria sino de las cosas que se necesitaban en el territorio.”* (Reg. de convesación informal 09.04.15.) Esta afirmación, realizada por Marcos, revela, como plantean Quirós (2007) y Dalmagro (2010), que pueden ser las necesidades materiales apremiantes y no un posicionamiento político- ideológico lo que define el ingreso de las personas a los movimientos sociales populares. La participación en un movimiento social tiene motivaciones amplias cuyo sentido puede ser vislumbrado al entramarse con otras posibilidades de vida.

“No había escuelas, no había salud. Todo eso lo fue movilizando el MCC y ahora otros quieren llevarse el mérito. No fue generado desde el Estado sino desde el MCC” [...] hoy vos ves que hay un montón de cosas pero realmente son luchas y conquistas de años [...] ... el viernes viene el ministro Angulo a entregar una mensura, pero eso... te puedo contar paso a paso de cómo llegamos a conseguir eso. Con los delay del tiempo, el pueblo olvida y le va a besar las manos a un político. Son todas consecuencias de acciones previas. (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016)

Sin embargo, esas acciones no han sido suficientes para que en Serrezuela, APENOC tenga “buena prensa”, donde las vinculaciones con el poder local son problemáticas. .

Van a ver lo difícil que es éste pueblo, y también lo difícil que es ser un actor más de la zona. Cómo están en contra de la organización, de la participación [...] Y por ejemplo acá sólo hay una familia dentro del movimiento, si es un pueblo muy oprimido que el municipio, el intendente , gobierno de turno se ha encargado de tenerlo oprimido, entonces es muy difícil la participación; es como que si estas en contra del intendente sos de APENOC; como cualquier cosa que no le guste al intendente es de APENOC [...] La verdad que es un pueblo...difícil, la relación con las instituciones, por ejemplo con la experiencia con la caminata, a lo largo de toda la caminata creo que nos recibieron cerca de ciento y algo de escuelas, en todos los pueblos nos recibían las escuelas y el único pueblo que no nos recibió en las escuelas fue acá, imagínate, desde acá salímos con la caminata y ninguna de las tres escuelas que hay nos recibió y en otros pueblos, visitamos más de cien escuelas [...] porque están como con ese resent... ese miedo... como que los ven...el municipio se ha encargado (...) todo lo que se relaciona o se piensa que puede estar relacionando con nosotros, está mal. (Entrevista Ana. Junio, 2011.)

En el ámbito local se reconoce, como señala Lucrecia, la directora del CENMA de la Escuela Campesina, que: “*como movimiento, ocupan un nicho que no lo hemos ocupado, no lo ha ocupado el gobierno, no lo ha ocupado ningún otro tipo de organización.* Sin embargo, tal como lo expresa Javier, el preceptor del PIT de la Escuela campesina, la organización es cuestionada en su proceder: *En esa zona, decir que pertenecés a APENOC... En toda la zona. En la EFA, en Soto... A mí me parece que tienen cosas que son muy buenas pero hay algunas cosas en que se van muy a los extremos.* Y continúa profundizando sobre estar percepción:

“*Encima con todo lo que se hablaba de la organización. En Serre es muy resistido, muy. (...) Por ejemplo en Tuclame un día estábamos ahí con los profes y dicen: 'Ah! Javier, ¿vos trabajás ahí?? [en la Escuela Campesina] 'Si, está bueno.' 'Acá no entra ninguno de APENOC, acá no entra ningún profe. Si es de la organización no entra'. En Serrezuela también. Apenoc, no... (...) En los pueblos es como que no están acostumbrados a la forma en que se maneja APENOC, hay cierto... no sé cómo explicarte, es resistido, es muy... (Entrevista a Javier. Oriundo de Serrezuela. Preceptor del programa PIT (2º designación). Febrero, 2016)*

Una crítica reiterada hacia la organización es que los miembros que no son oriundos de la zona “*son un grupo muy cerrado que no se abre fácilmente a que entre otra persona a trabajar*” A su vez, algunos aspectos del estilo de vida, se señalan como indicadores de no pertenencia que los diferencian de la forma de vida local poniendo en evidencia una distancia social que se percibe y en ciertos casos entorpece la vinculación con los pobladores locales. Ejemplo de ello son para la directora del CENMA las siguientes situaciones: “*... ellos, ¿dónde van a tener sus bebés? No los tienen acá en el campo, en el hospital del pueblo van y tienen sus hijos en la ciudad. Y se van de vacaciones a otros lados.*”

Retomando las tramas con lo estatal, a nivel provincial, la relación con el poder ejecutivo ha sido en general tensa. Consultada sobre este tema, Ana indica: “*...el gobierno para nada nos favorece, todo lo contrario [...] De ahí vemos que con el gobierno provincial no tenemos relación*” pero agrega:

“*con los ministerios sí, con el ministro de educación varias veces nos hemos sentado, y con el ministerio de justicia, de hecho por ejemplo ahora hace poco el fallo del "Chacho" que llevamos al ministerio de justicia, fallaron a favor nuestro, por mucha presión, mucha presencia del movimiento; pero con el gobierno hoy no tenemos relación. Es más, la relación no es de sentarnos a dialogar, sino más desde la acción [...]* (Entrevista a Ana. Junio, 2011)

Esta observación por parte de la entrevistada vuelve a poner de relieve las representaciones sobre el Estado y sobre las diferentes escalas y niveles en los que se estructura manifestando que al interior del Movimiento sus miembros tienen diferentes parámetros de análisis.

Mientras algunos miembros de la organización en sus comentarios dan cuenta de la porosidad del Estado haciendo referencia a que si en un ministerio no se consigue un recurso, en otro sí; Ana asevera de manera contundente y concluyente: “... *este gobierno ha apoyado a los sojeros, al campo que hoy nos está desalojando*” lo que pareciera no dejar margen para la negociación o el diálogo, identificándolo con una estructura cerrada e inamovible que a su vez se encuentra desarticulada de los ministerios, como si éstos no formaran parte del gobierno provincial.

II.5. PLAN DESARROLLO NOROESTE

Un dato relevante de los últimos años ha sido la oferta de diversos programas gubernamentales en esta zona de la provincia, tal como señala Marcos: “...*hay muchos programas en el norte cordobés: mi pollo, mi granja y entonces hay mucha gente dando vueltas hablando con los vecinos, ofreciéndoles los programas pero nada que genere organización.*” (Reg. de conversación informal 09.04.15) Con estas últimas palabras distingue el trabajo que hace APENOC en el territorio de la intervención del Estado provincial, que desde su perspectiva asiste para dar solución a problemáticas pero no contribuye a generar procesos organizativos ni comunitarios entre comunidades y vecinos, lo que por contrapartida, también puede ser interpretado como una estrategia para desalentarlos.

A través de la enumeración de esos programas, se está haciendo referencia a un programa social de amplio espectro impulsado por el gobierno de la provincia de Córdoba. En el año 2014⁴⁷, el gobernador Juan Manuel de la Sota lanza el Plan Desarrollo Noroeste con el anuncio de una inversión cercana a los mil millones de pesos para llevar adelante acciones tendientes a favorecer el desarrollo de diez departamentos del Noroeste Provincial con la intención de dar respuesta a necesidades históricas de una de las regiones más pobres y marginadas de la Provincia.

El plan, que abarca un territorio de 50 mil kilómetros cuadrados e involucraba a más de 700 parajes y a 230.000 habitantes, consistía en la realización de diversas obras para garantizar el acceso a agua y energía eléctrica, la construcción de viviendas, la ejecución de obras de infraestructura para construir y ampliar escuelas, conjuntamente con la construcción y el mantenimiento de los caminos. Por otra parte, también ofrecía programas para el estímulo y

⁴⁷ Si bien el Plan Desarrollo Noroeste fue anunciado en 2014, durante el lanzamiento, el gobernador aclaró que el plan llevaba más de un año de ejecución y que nunca realizaba anuncios sin que se pudieran ver sus concreciones. Algunos intendentes opositores al gobierno expresaron que no habían sido invitados ni informados sobre el lanzamiento y atribuían eso a una medida de disciplinamiento por parte del gobierno.

mejora de la producción y líneas de financiamientos para apoyar microemprendimientos productivos o turísticos.

•Trabajo, Capacitación y Voluntariado

Inversión: \$62.000.000

- Programa PPP.
- Programas "Confiamos en Vos".
- Programa de Oficios.
- Programa de plazas productivas.
- Programa de Autoconstrucción Cultural y Deportiva.
- Programa Cine y Teatro Móvil.
- Programa de capacitación en servicios turísticos.
- Programa Banco de Tiempo.
- Programa Mi Cepillo de Diente.
- Programa Consultorio Odontológico Móvil.

•Salud

Inversión: \$62.000.000

Construcción del HOSPITAL DEL NORTE en San José de la Dormida.
Construcción de 50 salas de primeros auxilios en los parajes.

•Turismo y Cultura

Inversión: \$55.000.000

El Área Noroeste presenta un rico patrimonio natural y cultural, para este programa se han definido 7 proyectos:

- Desarrollo termal en El Quicho.
- Desarrollo turístico recreativo del Embalse Pichanas.
- Desarrollo turístico del Embalse Cruz del Eje.
- Desarrollo circuito turístico, recreativo cultural de Pocho.
- Mejoramiento y potenciación de la oferta turística en el área de Villa de Soto.
- Desarrollo Circuito Turístico-recreativo de las Salinas Grandes.
- Desarrollo Circuito de la Sierra de Guasampa.



PLAN DESARROLLO NOROESTE CORDOBÉS

Coordinación general: Cra. Adriana Nazario

Comité técnico-ejecutivo

Secretario de Producción Agropecuaria Familiar: Sr. Miguel Majul.
Secretario de agua: Ing. Edgar Casteló.
Pte. Vialidad Provincial: Ing. Raúl Bartola.
Secretario de Inclusión Social: Sr. Dardo Iurria.
Intendenta San Carlos Minas: Sra. Miriam Cuenca.
Legislador por Depto. San Alberto: Sr. Alfredo Altamirano.
Director de Vialidad Provincial: Dr. Ezequiel Viglianco.
Secretario de Infraestructura: Sr. Juan Escudero.
Pte. Agenda de Empleo: Sr. Juan Grossó.
Pte. Agenda Córdoba Joven: Sr. Franco Miranda.
Pte. Agencia Córdoba Turismo: Lic. Gustavo Santos.
Pte. Agencia Córdoba Cultura: Lic. Pablo Canedo.
Vicepresidente de la Lotería de Córdoba: Sr. Horacio Vega.

Responsables territoriales

Responsable territorial de Agua: Santiago Vicario
Responsable territorial de Caminos: Ing. Walter Presti
Responsable territorial de Vivienda: Ing. Guillermo Castejón.
Responsable territorial de Energía: Ing. Gattoni
Responsable territorial Cultura y Deporte: Prof. Fernando Sasatelli.

Consejo consultivo

Legisladores de los 10 departamentos.

Acompañamiento Permanente

Banco de la Provincia de Córdoba
Lotería de la Provincia de Córdoba
Ministerio de Finanzas




Folletos elaborados por el gobierno de la provincia para dar a conocer el alcance del Plan

Coordinado por la Presidenta de la Fundación del Banco de Córdoba, Adriana Nazario, la integralidad del plan suponía un gran esfuerzo de articulación entre la Fundación, los distintos ministerios, agencias gubernamentales y gobiernos municipales. Cada ministerio aportaba fondos para distintos programas y la presidenta de la Fundación del Banco de Córdoba era quien coordinaba la aplicación de cada área. Pero los recursos provenían de los presupuestos de cada ministerio. En el lanzamiento, tanto De la Sota como Nazario explicaron que varias obras ya estaban en marcha y que el plan estaría terminado a fines del año próximo (2015) cuando acabara el mandato del gobernador.

La presencia del estado provincial en la región a través de diversos proyectos, funcionarios e instituciones puede leerse de distintas maneras y es un dato significativo por varios motivos. Para algunos medios de comunicación el acto de lanzamiento del Plan Desarrollo Noroeste se

enmarcó en la estrategia generada por el mandatario provincial para lograr altos niveles de imagen positiva que apuntalaran sus aspiraciones presidenciales⁴⁸.

Cuando se le preguntó a un funcionario de la Fundación del Banco de Córdoba por el surgimiento del Plan manifestó que:

A principios del 2013 ella [Adriana Nazario]⁴⁹, empezó a recorrer (...) y hacer algunas obras puntuales en algunos lugares. Cuando empiezan a ver las necesidades que había, empiezan a armar convenio primero con el Ministerio de Agricultura. Empiezan a ver como era el tema porque para las perforaciones de agua tienen que hacer convenio con el propietario de la tierra para que les autorice a hacer el pozo y que a su vez sea en beneficio de todos y que no quede en beneficio de la persona donde está el pozo nada más. [...] la idea siempre fue no hacer un pozo para una sola casi sino hacer un pozo que le brinde servicio a un área. [...] Ir haciendo en pequeños parajes, viste que había dos o tres casitas puntuales empezar a buscar en la zona donde hacer pozos, se perforaba, se buscaba el agua, desde ahí se hacia el tanque y se hacían las conexiones hacia esas casas. (Entrevista a Funcionario de la Fundación Banco de Córdoba. Responsable de evaluación de proyectos vinculados a las líneas de crédito previstas en el Programa de Desarrollo del Noroeste. Octubre de 2015)

Cabe destacar que el gobernador de Córdoba, José Manuel De la Sota, comienza con la ejecución del Plan durante su tercer mandato, mientras que la región históricamente se ha caracterizado por su condición de marginalidad, pobreza y postergación. Esto implica que desde mucho tiempo atrás se contaba con datos estadísticos que informaban sobre las condiciones de vida de sus pobladores. Cuando al mismo funcionario entrevistado se le preguntó cómo se producía el paso de obras puntuales a transformarse en un plan, contestó:

Ellos cuando empezaron a ver la necesidad que había, que era tan voluminosa que no hacían nada con la plata de la Fundación. Ella en un momento se lo planteó al gobernador directamente. Ellos largaron, largaron ese plan en ese acto en casa de gobierno... creo que fue en el 2014. [...] El impulso de ellos de salir a ver la necesidad de la gente y decir bueno, vamos a tratar de ayudarlos con la plata de la propia Fundación. La Fundación tenía algo de plata acumulada de créditos que iban recuperando y no habían largado línea nueva. Entonces empezaron con plata de la propia Fundación. Cuando vieron que eso era una gota de agua, que no hacían nada, la idea fue que la fundación coordinara eso. Porque el problema es que si vos lo armás en un ministerio empieza el tire y afloje entre uno y otro. Si lo hace el Ministerio de Agua le da prioridad solamente a ese tipo de cosas. Acá hacia falta todo: Epec⁵⁰, agua, agricultura, etc. El plan tiene un montón de aristas. Agricultura enseñaba cómo cultivar pero claro no sabían, si no tiene agua. Cuando empezaron a tener posibilidad de agua, podían

⁴⁸ <http://www.lavoz.com.ar/politica/anuncios-apuntando-levantar-la-imagen>

⁴⁹ Además de ser la Presidenta de la Fundación del Banco de Córdoba en ese momento era la pareja del ex-gobernador de la provincia.

⁵⁰ Empresa Provincial de Energía de Córdoba

armar una pequeña huerta, podían tener pollos, podían tener una serie de cosas. La idea fue cada vez agrandándose más. (Entrevista a Funcionario de la Fundación Banco de Córdoba. Octubre de 2015)

El avance de políticas públicas provinciales en la región, es leído por la organización como un riesgo pero también como el reconocimiento de que APENOC se va constituyendo como un sujeto político emergente en la zona. “*Antes el estado estaba totalmente ausente en el noroeste. Lo único que había como política pública para el sector a fines de los 90 era Prohuerta⁵¹ y el Programa Social Agropecuario (PSA)⁵² que en el territorio se concretaba en créditos para el autoconsumo.*”

Consultado sobre la implementación del Plan en la zona, Pedro afirmaba: “*Son todas cosas que son fruto de nuestra lucha, no sé si exclusivamente nuestra pero yo estoy seguro de que si no hubiera habido un Movimiento Campesino, ninguno de esos programas existirían, a eso te lo firmo donde quieras. Recursos que fueron al sector....*” (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016)

Interrogado sobre el mismo aspecto Marcos apuntó:

... dicen que De la Sota dijo que si no fuera por la inutilidad de sus punteros en el noroeste de Córdoba, el Movimiento Campesino de Córdoba no existiría. Y es cierto, en el vacío que había y en la inutilidad de los punteros, el MCC dijo ‘acá estamos, eso hace falta, lo hacemos’. Le pedimos al Estado que lo haga ... movilizarse, hacer que las cosas sucedan (...) Desde que yo era chico yo vengo viendo, la nota en los diarios en la Voz del Interior y los discursos de todos los gobiernos: siempre el oeste y el norte postergado. Pocho, Minas, Cruz del Eje. En época de elecciones arrecia ese discurso. Lo nuevo que yo he visto ahora es que han dicho: ‘ahí hay un problema que no es la pobreza, es el Movimiento Campesino’. Eso he notado últimamente. No es que Nazario descubrió los pobres sino que descubrieron que allá hay un problema: que hay gente movilizada, entonces accionaron para frenar la movilización, eso creemos nosotros (...) Pobreza ha habido siempre ahora están preocupados porque hay movilización. (Entrevista a Marcos. Octubre, 2016)

Esta última afirmación señala otra perspectiva respecto del accionar del Estado provincial, que entra en contradicción con la interpretación del funcionario del banco de Córdoba quien afirmaba que *fue la necesidad de la gente* la que llevó a Nazario y al gobernador *a tratar de ayudarlos impulsando el plan*.

La interpretación que el MCC hace sobre una intervención de semejantes proporciones es que el Plan del Noroeste es una reacción a los procesos de organización generados en los

⁵¹ Política social del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación que a través de talleres y capacitaciones asesora a comunidades e instituciones para poner en marcha huertas orgánicas.

⁵² El Programa Social Agropecuario promueve el desarrollo de Emprendimientos Productivos Asociativos (EPAs) de autoconsumo y orientados al mercado, basados en cuatro líneas de acción: capacitación, asistencia financiera, asistencia técnica y apoyo a la comercialización. Es una política pública de alcance nacional que depende del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca.

territorios del noroeste provincial por APENOC y otras organizaciones del MCC durante más de quince años; que se traduce en el intento de neutralizar la movilización: al garantizar ciertas condiciones de vida necesarias, si no hay procesos sólidos de formación política, esa mejora puede llevar a la desmovilización, a ‘*calmar los ánimos*’. Estas consideraciones nos permiten pensar en los efectos que las políticas públicas pueden generar. No solo en quienes son destinatarios de las mismas sino en los diversos sujetos que intervienen en la disputa y en el entorno social general. Retomando las estrategias que el sistema dominante utiliza para organizar a los grupos subalternos, nos parece interesante por un lado, señalar la advertencia realizada por Shore (2010) sobre el carácter instrumental de las políticas públicas, que pueden constituirse en herramientas de intervención social orientadas a administrar, regular y ordenar la sociedad mientras otorgan legitimidad a las decisiones tomadas por los funcionarios gubernamentales encargados de implementarlas. Y por otro, introducir aquí el concepto de cohesión utilizado por Gramsci, para pensar estos procesos, quien señala que el Estado no solo se vale de la coerción para imponerse sino que también apela y a la “adhesión voluntaria”, que se logra a través del reconocimiento de avances materiales para estos sectores sociales. (Rockwell, 1987; Crehan 2004; Thwaites Rey, 2007). Sintetizando, decimos que el hecho de que el Estado responda a ciertas exigencias, puede ser interpretado de diversas maneras: como una respuesta a la demanda de necesidades, como un logro de la lucha y como una estrategia para lograr consenso político y/o desarticular organizaciones:

Sí, nos pasó con una comunidad que vino todo el aparato tremendo del estado y esa comunidad se desmovilizó, se disgregó, se dividió, se peleó y ahora no está activa, no está funcionando como comunidad del movimiento. Bueno, si, ahí lograron lo que querían. Dispersaron. No nos pasó con otras. En otra comunidad fueron, cayeron y la comunidad siguió firme y siguió trabajando, pasaron las elecciones nos quedamos con los beneficios, electrificación rural y la comunidad está bien, intacta, activa militante, laburante. (Entrevista a Marcos. Octubre, 2016)

Por otra parte, aún cuando el Estado esté dando respuesta a los reclamos y necesidades, desde la organización se considera, según afirma Pedro que esas respuestas generalmente han sido deficitarias: “*Las casa que están muy lindas porque son casas pero están poco adaptadas. Tienen un techo hermoso para captar agua y canaletas pero le ponen un tanquecito de 2000 litros. [...] Todo lo que se hizo, [se hizo] trunco, porque mucha obras no se terminaron...*” En ese contexto la opción de participación electoral comienza a vislumbrarse como una condición para modificar situaciones concretas en el territorio: ‘*Nosotros decidimos, [...] que si queremos cambiar las cosas está bueno, participar de lo electoral [...] Al aumentar la presencia estatal en la zona a través de diferentes funcionarios,*

programas e instituciones gubernamentales, se decide llevar la disputa política al terreno partidario. La estrategia de ocupar espacios de gestión política responde a la intención de estar a cargo de la toma de decisiones, la planificación de proyectos y la ejecución de obras para evitar que se obstaculicen acciones y posibilitar que alcancen los objetivos propuestos. “*Nos empezamos a involucrar y terminamos en la última elección participando con un compañero del campo candidato a concejal de Serrezuela y la verdad es que no nos va bien electoralmente a nadie en el movimiento pero si nos va bien en el proceso. Ahora hay que bancarselá...*” (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016)

A lo largo de este recorrido vemos que las articulaciones que puede establecer un movimiento social con el Estado son versátiles y dinámicas y pueden adquirir múltiples formas. Podemos decir también que a través de esas articulaciones se establecen relaciones recíprocas entre ambos polos, donde cada uno depende y se referencia respecto del otro. Y que en el transcurso de esa articulación, “los movimientos sociales y los procesos estatales se van configurando y reconfigurando mutuamente” (Manzano, 2009b: 35).

REFLEXIONES PRELIMINARES

La mirada simultánea de lo global y lo local, no solo contribuye a enfatizar la heterogeneidad del espacio rural sino que también permite comprender la manera en que ese espacio se configura a partir de las distintas posiciones que lo estructuran y los actores que las ocupan. Permite situar las relaciones entre los actores en un contexto socio-político más amplio en el que cobran relevancia no solo el Estado y las políticas públicas sino también los procesos de resistencia, las redes sociales y las construcciones culturales.

Como mencionamos en este capítulo, la contraposición entre el contexto geográfico extra pampeano en el que surge APENOC, y el gran desarrollo agroindustrial de regiones geográficas ampliamente fértiles y húmedas, nos permite afirmar que el avance del capitalismo en las zonas rurales, no se ha dado de manera homogénea ni con la misma intensidad sino que ha impactado de maneras diversas, según las regiones geográficas y sus sociedades. Es decir que los procesos macroestructurales tienen efectos diferenciados a escala local. Como consecuencia de esto, pueden identificarse profundas transformaciones en las unidades domésticas rurales y procesos de resistencia territoriales en los cuales la categoría de

campesinado se constituye en concepto unificador de luchas a nivel provincial, nacional y regional, que a su vez se incluyen en otras de mayor alcance. Así, sin resignar la condición de campesinos, se integran a un movimiento mayor de lucha popular.

En el plano local, la conformación de APENOC, permite que problemáticas afrontadas de manera individual o familiar -como los desalojos- sean entendidas como problemáticas colectivas y que por tanto se comiencen a delinean estrategias “en común” para enfrentarlas, lo que le otorga al litigio legal, una connotación política que no tenía previamente: la disputa no es por una porción de tierra solamente sino por ser reconocidos como sujetos de derecho. Por eso decimos que el nudo del conflicto es político ya que lo que esa conflictividad expresa es la disputa no solo por la definición de modelos de desarrollo territorial rural, sino también por quienes sean los sujetos sociales que tengan voz en esa definición.

Por otra parte, también se hizo referencia a que la versatilidad de las relaciones establecidas entre los movimientos y el Estado impiden reducirlas a la simplificación de presentarlos como oponentes que en un caso demandan y en el otro responden o no a esas demandas, sino que es una construcción compleja de interacciones variadas. Para que sean comprendidas es necesario recordar que el Estado no es homogéneo y que es posible distinguir no solo niveles de gobierno (local, provincial, nacional) sino también “tipos de gobierno”. A su vez en la especificidad de coyunturas políticas concretas, esos modos de relación se despliegan a través de diferentes repertorios de acción que no se reducen al enfrentamiento sino que oscilan entre la confrontación y distintas formas de negociación; el establecimiento de acuerdos, la apropiación de méritos políticos “ajenos” y la decisión de distanciarse o acercarse a ciertas prácticas políticas, todas situaciones que muestran distintos niveles de dependencia recíproca, a través de lo cual ambos polos se constituyen mutuamente y en referencia uno al otro. En este marco, resulta interesante incorporar la perspectiva que sobre el concepto de hegemonía Gramsciano ofrece Roseberry, quien propone que sea comprendido en términos de lucha y no de consenso y que por tanto, no sea entendido como un estado de fuerzas definitivo sino como relaciones de poder que se construyen activamente y que se encuentran en permanente reconfiguración en función las redes y alianzas conformadas.

CAPÍTULO III

Los inicios de la Escuela Campesina

“La educación no se imparte, se devuelve. La educación no es un acto de generosidad sino de justicia.”
(Liliana Bodoc)

INTRODUCCIÓN

Como mencionamos previamente en el primer capítulo, diversos autores (Touraine, 1987; Piñeiro, 2004; Sirvent, 2008; Álvarez y otros, 2000; Furlan, 2014; Elisalde y Ampudia, 2008; Michi, 2008 y 2010; Cagnolino, 2010b; Caldart, 2000 y 2009; Gluz, 2013; Bezerra Machado y otros, 2008; Caiso, 2014; Cherobin, 2015; D'Agostini, 2009; Dalmagro, 2010; García, 2011 y Vendramini, 2004, 2007, 2008 y 2013 entre otros) sostienen que la disputa que los Movimientos Sociales llevan a cabo frente a los discursos y representaciones de la realidad también forma parte de su lucha política. Desarrollar proyectos educativos propios permiten cuestionar las interpretaciones hegemónicas del mundo social e 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.” (Elizalde y Ampudia 2008:76). En este marco, podemos pensar al espacio escolar como un ámbito privilegiado donde esas interpretaciones son transmitidas, cuestionadas, asimiladas, apropiadas, resistidas y reconfiguradas (Rockwell, 1995; Achilli, 2003 y Neufeld, 2000, entre otros). Para las organizaciones sociales campesinas que desarrollan acciones políticas en el norte y noroeste de la provincia de Córdoba, la educación se presenta como una estrategia de lucha y como una experiencia de defensa del territorio a través de la cual se busca revalorizar la vida campesina y a evitar la migración a pueblos o ciudades (Paredes, 2010). A los fines de reconstruir la trama compleja del espacio educativo objeto de esta investigación, en los capítulos anteriores se presentó a la organización campesina que lleva adelante la gestión pedagógico-administrativa de la escuela y el espacio social rural donde la escuela se encuentra. Se señalaron también distintos planos de análisis a ser tenidos en cuenta, que serán desarrollados en el presente capítulo y en los posteriores. En este capítulo, quisiéramos presentar la situación educativa de la zona, el proceso que se llevó a cabo para elaborar el proyecto de escuela campesina y el comienzo de la misma a partir de la implementación de programas de terminalidad educativa secundaria. Para relatar esas situaciones será preciso tener en cuenta las dimensiones analíticas que las atraviesan: la descripción de la situación educativa de la zona implica necesariamente, abordar las políticas educativas diseñadas para el sector rural, para comprender por qué surge esta escuela y cuáles son sus características propias. Por otra parte, los procesos de negociación, los conflictos, los

acuerdos y las articulaciones que tuvieron lugar remiten a los sujetos individuales y colectivos participantes, siendo el Estado un sujeto social destacado. A su vez, las prácticas realizadas y los discursos enunciados por los distintos sujetos ponen de relieve las estrategias utilizadas por éstos en la disputa por el campo educativo, revelando procesos de control, apropiación y resistencia.

I. CONVERGENCIA DE PROCESOS ESCOLARES

Siguiendo a Rockwell y Ezpeleta (1983 b) sostenemos que en la escuela, como en otras instituciones, el Estado y las clases subalternas se encuentran. Para éstas últimas, la experiencia de realizar trayectos educativos no solo es una condición para insertarse en el sistema productivo y laboral sino que también supone la posibilidad de tomar conciencia de su subalternidad para a partir de eso, confrontar esa condición subordinada. Por otra parte, para que el Estado logre mantener *la estabilidad social* tiene que dar respuesta a los reclamos de la población, siendo la educación uno de ellos. Su acceso se presenta como “...prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad...” situación que convierte ese acceso en “... necesario instrumento de la acción y del poder políticos.” (Rockwell y Ezpeleta, 1983 b: 2)

Como sabemos, la actividad escolar se enmarca en leyes y políticas educativas de alcance provincial y nacional que tienen la función de normarla y estructurarla, dando homogeneidad a las instituciones escolares través de sus disposiciones y reglamentaciones. Teniendo presente el concepto de *Estado ampliado*, podemos decir que la organización administrativa y jurídica de las escuelas va configurándose como un dispositivo de control estatal que promueve determinado tipo de relaciones sociales. Sin embargo, como bien señalan Rockwell y Ezpeleta, aunque ese control esté presente “no determina totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables.” (Rockwell y Ezpeleta, 1983 b: 4). Para desentrañar y vincular las relaciones sociales que encontramos en la escuela; un camino posible de análisis es identificar los procesos de control, apropiación y resistencia (Willis, 1980 y Giroux, 1985) para comprender de qué manera esos procesos se expresan en la vida cotidiana escolar.

Los *procesos de resistencia* nos permiten incorporar al análisis los conflictos y las contradicciones que aparecen en las escuelas, mostrando que los procesos de reproducción cultural nunca son unidimensionales, sino que encuentran en los sujetos oposiciones

parcialmente manifiestas, señalando el carácter activo de la intervención humana. Las escuelas se caracterizan por la confluencia de currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Y es allí donde, se dan procesos complejos de resistencia a través de prácticas y comportamientos que se oponen a las relaciones de dominio que se proyectan en las escuelas y a los lineamientos centrales de las mismas. (Willis, 1988). Por su parte, también los comportamientos de oposición tienen lugar en medio de discursos y valores contradictorios por lo que para entenderlos, resulta necesario ubicarlos en un contexto de mayor alcance para ver que mediaciones y articulaciones se establecen entre éstos y la cultura de los sujetos que los manifiestan. (Giroux, 1985)

Por su parte, los *procesos de apropiación* (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1996 y 2005) suponen la selección y utilización de *fragmentos particulares de cultura* que son reconfigurados, adaptados y transformados de múltiples formas. Pero para entender la complejidad de dichos procesos es conveniente destacar que la apropiación se encuentra vinculada a las luchas y los conflictos sociales que surgen “en torno a la clasificación, jerarquización, consagración o descalificación de los bienes culturales” Chartier, 1993:7 en Rockwell, 2005: 30). Los contenidos propuestos por la escuela, se abren a variadas comprensiones en las que tiene un lugar significativo la propia experiencia. En este sentido, la apropiación es múltiple y relacional porque contribuye a conocer las condiciones para la ruptura y posibilita la reelaboración de prácticas y concepciones educativas sobre la base de lo cotidiano, que es donde se recupera la historia que llena de sentido la práctica social.

Entender al poder como relación y no como algo que se posee y puede ser ejercido por un sector social o por el Estado unilateralmente sobre las clases subalternas nos conduce a pensar que éstas también pueden incidir en la implementación de las propuestas educativas generadas por el Estado. Esto permite pensar los *procesos de control* como “una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de las cuales se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. Como proceso vinculado al poder, el control tiende a articular las acciones del poder estatal; que son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas...” (Rockwell y Ezpeleta, 1983 b: 2)

En el contexto de la escuela analizada, nos interesa por un lado, conocer de qué forma, a través de qué prácticas sociales la organización disputa al Estado el control del espacio

escolar y por otro a través de qué dinámicas los sujetos involucrados en el campo educativo manifiestan sus procesos de apropiación y/o resistencia.

Detenernos en las experiencias educativas de los movimientos permite identificar cuáles son las tensiones y contradicciones que aparecen en proyectos de educación que son reconocidos y oficializados por el Estado pero que a su vez cuestionan la propuesta educativa estatal. Por otra parte, también nos permite identificar si hay novedad en esas experiencias (Vendramini, 2013). En este sentido, la pregunta sobre las condiciones de posibilidad de implementar una propuesta de educación diferenciada dentro de la escuela pública va a ser un interrogante que ponga en tensión los posicionamientos personales, profesionales y políticos de sus participantes y el posicionamiento construido colectivamente a la hora de pensar la escuela y su proyecto educativo. Esa propuesta de educación “alternativa”, se presenta como opuesta a la de educación “oficial”. Así, ésta última, se constituye en el contraejemplo de lo que los movimientos sociales quieren construir como espacio educativo, atribuyéndole metodologías, contenidos, objetivos, formas de hacer opuestas a las que la educación popular⁵³ busca implementar. Siguiendo a García (2011) algunas de las contraposiciones en las que se expresan estas dos manera de entender la escuela serían las siguientes: “experiencias educativas alternativas/escuela oficial”, “dispositivos pedagógicos emergentes/escuela tradicional”, “saberes cooperativos/ saberes competitivos”, “escuela que incluye/escuela que expulsa”, “relaciones de solidaridad/lógica meritocrática”, “vocación/profesionalización”, “autorregulación/ disciplina”, “sujeto político/ciudadano”. (García, 2011: 67 y 68) Esta distinción entre estos dos tipos de educación es problemática porque siendo consistentes con el enfoque teórico de análisis que proponemos, no podemos referirnos a tipos puros. La observación de la práctica cotidiana muestra que en general se yuxtaponen y superponen, entran en confrontación pero también conviven pacíficamente, pudiendo así establecerse vínculos de interdependencia entre ambas. Por este motivo, nos parece más fructífero pensarlas, siguiendo a Rubinsztain, como *experiencias híbridas* (Rubinsztain en García, 2011:

⁵³ Cfr. Documento. Sánchez (s/f) Al introducir la categoría de *educación popular* sería conveniente señalar que la expectativa de los movimientos sociales en relación a las propuestas educativas es que den lugar a posibilidades educativas alternativas, que generen otro tipo de escuela distinta a la escuela “oficial”. Sin embargo, siguiendo a Caisso (2014) sostendemos que la categoría de “*educación popular*” es un término que admite muchas interpretaciones. Bajo esta denominación, enunciada en documentos producidos por el MCC pero no definida exhaustivamente, pareciera que se establece un código común donde todos “hablamos de lo mismo” pero sin profundizar sobre la multiplicidad de sentidos que se pueden adscribir a dicho término. En el contextos de la Escuela Campesina, la entendemos como la propuesta programática hecha por Paulo Freire, sin embargo, sostendemos que la intencionalidad de desarrollar ese tipo de educación no supone que necesariamente de lugar a una escuela alternativa.

5), en las que aspectos “novedosos y originales” son atravesados por prácticas y sentidos “tradicionales” frente a lo cual no resultan útiles los análisis prescriptivos sino que es necesario observar la manera cotidiana en que se trama y se construye esa presencia recíproca para poder dar cuenta de lo que allí se desarrolla.

II. DEMANDA POR EDUCACIÓN

El Estado dice en la Constitución y en todos los documentos, que se compromete con la educación pública. [Entonces] ¡Por qué no hay educación en el campo? Bueno... vamos por eso que el Estado dice que debe ser. Se proclama. ¡Exijamos eso! Es como dicen los brasileños, del MST: ‘Nosotros somos los que cumplimos las leyes que no cumplen los empresarios y el Estado. Nosotros las cumplimos y queremos cumplirlas (...).’ Eso me parece genial y pícaro, eso está bueno. Dicho rápidamente es lo que pretendemos del Estado, que se haga presente con las cosas que hay que hacer. (Entrevista Marcos, Miembro de la comunidad de Paso Viejo. Docente de la escuela. Julio, 2013)

La apertura de las Escuelas Campesinas tiene su origen en una demanda: el acceso a la escuela secundaria para quienes no pudieron continuar sus estudios por vivir en el campo, donde solo hay escuelas primarias. Esa demanda, está atravesada por la necesidad de que los conocimientos obtenidos sean acreditados, situación que inaugura la negociación con el Estado y da lugar a una de las tensiones estructurantes del espacio. Con esto nos referimos a un proyecto educativo reconocido y oficializado por el Ministerio de Educación pero que a su vez, cuestiona el tipo de educación ofertada por éste.

Por otra parte, en tanto el proyecto educativo se ve atravesado por el proyecto político de la organización, uno de los objetivos principales definidos por el MCC es la *formación de una conciencia crítica que contribuya a la transformación social* lo que también da lugar a otra tensión estructurante que se expresa en las contradicciones y tensiones en torno a los procesos de apropiación y resistencia de quienes participan del espacio escolar con respecto a la propuesta educativa de la Escuela Campesina .

La primera tensión señalada, nos lleva a centrarnos en la relación entre la escuela y el Estado. Considerado por algunos autores (Mészáros 2007; Figueiras, 1985; Freytas, 1995) como una de las mediaciones del capital, que administra y controla la reproducción del mismo y por otros (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Cragnolino, 2001; García, 2011; Caisso, 2014) como una

institución de márgenes difusos en los que intervienen múltiples otros procesos además de la reproducción del sistema socioeconómico vigente; ambas líneas coinciden en que el Estado establece mecanismos de control sobre los ámbitos educativos. En esta línea, es interesante destacar junto con Fernandez (1996 en Vendramini 2013) que el acceso a la educación es regulado por el Estado a través de dos directrices concretas: una se refiere a la distribución de las escuelas en el territorio nacional y la otra se refiere al desequilibrio en la disponibilidad de los distintos niveles de enseñanza. Es decir que si bien variados dispositivos administrativos (orden de mérito, reglamentaciones, papelería, currícula, cronograma de clases, etc.) estructuran una base uniforme para todas las escuelas que funcionan en el país, sobre esa uniformidad, el Estado “genera acciones diferenciales de zona a zona, de escuela a escuela...” (Rockwell y Ezpeleta 1983:8)

Tal como señalan Cagnolino y Lorenzatti (2009) si bien, discursiva y legalmente la universalidad de la educación en la letra es incuestionable, la implementación de las políticas públicas dista mucho de garantizarla. Tanto la Constitución Nacional (CN) (art. 14) como la Constitución Provincial (CP) (art. 19), protegen el acceso público y gratuito a la educación, siendo obligación del Estado garantizarlo (art. 62 de la CP). Para viabilizar la concreción de esta obligación, la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley Provincial de Educación 8.113 y se constituyen en el marco normativo a partir del cual el derecho a la educación se reconoce y adquiere especificidades⁵⁴, explicitando “estrategias destinadas a que situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación no afecten la calidad de la educación” (Cagnolino, Lorenzatti, 2009:2, Cagnolino y otros 2009). En el caso de la educación secundaria, el compromiso asumido de garantizarla como *un bien público y derecho personal y social* se enmarca en los acuerdos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones N° 79/2009, N° 84/2009, N° 88/2009 y N° 90/2009, N° 93/2009) y del Decreto Provincial N° 125/09.⁵⁵

Sin embargo, el cumplimiento y la garantía de este acceso se encuentra obstaculizada por múltiples factores institucionales, pedagógicos, políticos y estructurales, por mencionar algunos. A su vez, el lugar que Argentina ocupa dentro de la economía mundial, atendiendo a la división internacional del trabajo como país periférico y subordinado, también incide en el proyecto educativo nacional. Dada la vinculación que hay entre educación y mundo del

⁵⁴ Para un desarrollo más detallado de la temática consultar Cagnolino y Lorenzatti (2009)

⁵⁵ Documento base -Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria - Jóvenes 14-17

trabajo, este escenario tiene relación directa con el tipo de educación que el Estado va a promover en función del trabajador que demanda el mercado laboral. En este caso nos referimos a una educación diferenciada donde la gran mayoría de la masa poblacional no realiza trabajos complejos ni es formada para producir conocimientos o tecnología de punta sino para ejecutar trabajos que no precisan altos niveles de capacitación, lo que hace que no sea necesario estimular el pensamiento crítico, restringiendo así el riesgo de que pueda emerger algún tipo de cuestionamiento social. (Vendramini, 2007; Dalmagro, 2010)

II.1. SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA REGIÓN

Por su parte, los vacíos dejados por el Estado en el espacio rural complejizan la situación educativa. En el año 2008 se realizó un relevamiento de la oferta educativa en la zona⁵⁶ que arrojó los siguientes resultados: el 8,57% de la población (276.075 habitantes) total de la provincia de Córdoba vivía en el campo y el 69,22% de ese porcentaje (39.247 habitantes) se encontraba en la región Norte y Noroeste de la provincia. Si bien la mayoría de la población rural contaba con algún tipo de trayectoria escolar- generalmente estudios primarios-, entre el 30 y el 40% de la población no había concluido la educación básica. Sólo un pequeño porcentaje tenía estudios secundarios debido a que en las comunidades rurales hay escuelas primarias pero las escuelas secundarias secundaria se encuentran en los pueblos o ciudades cercanas.

El relevamiento de la situación educativa en los espacios rurales donde el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) desarrolla su actividad organizativa, evidenció la necesidad de fortalecer la oferta escolar en los lugares donde viven y trabajan las familias. A partir de este diagnóstico el MCC diseñó un proyecto de escuela, el cual, si bien supone una posibilidad de acceso a la educación para quienes no pudieron estudiar o interrumpieron sus estudios, tiene características específicas dado que para la organización, el acceso al sistema educativo no es el único desafío. La disputa principal se dirime en torno al tipo de educación a la que se puede acceder en relación a calidad y contenido ideológico-político.

⁵⁶ La información relevada fue presentada en el Documento de trabajo elaborado por miembros del Programa EBRJA en base a la información de la Gerencia de Estadísticas y Censos Dirección General de la Función Pública Gobierno de la Provincia de Córdoba. Censo Provincial de Población 2008

Cuadro 5: Nivel Medio - Alumnos repitentes por Departamento

	Alumnos 2002			Alumnos 2003			Alumnos 2004		
	Total	Repitentes	% Repitentes	Total	Repitentes	% Repitentes	Total	Repitentes	% Repitentes
CRUZ DEL EJE	5188	503	9,69	5204	558	10,72	5322	629	11,81
ISCHILIN	2645	393	14,86	2730	399	14,62	2973	443	14,90
MINAS	325	24	7,38	331	36	10,88	366	35	9,56
POCHO	396	44	11,11	345	34	9,86	380	32	8,42
RIO SECO	927	107	11,54	941	89	9,46	966	88	9,10
SOBREMONTES	432	31	7,17	414	38	9,18	381	30	7,87
TULUMBA	925	61	6,59	937	52	5,55	987	67	6,78
Subtotal Regional	10838	1163	10,73	10902	1206	11,06	11375	1324	11,69
Total Provincial	275367	22267	8,09	283468	24743	8,73	286239	26970	9,42

Cuadro 6: Nivel Medio - Alumnos con sobredad por Departamento

	2002			2003			2004		
	ALUMNOS	Con Sobredad	% Sobredad 02	ALUMNOS	Con Sobredad	% Sobredad 03	ALUMNOS	Con Sobredad	% Sobredad 04
C DEL EJE	5188	2198	42,36	5204	1965	37,76	5322	2061	38,73
ISCHILIN	2645	1311	45,02	2730	1127	41,28	2973	1159	38,98
MINAS	325	137	42,15	331	116	35,05	366	126	34,43
POCHO	396	166	41,92	345	134	38,84	380	127	33,42
RIO SECO	927	365	39,37	941	331	35,18	966	288	29,81
SOBREMONTES	432	212	49,07	414	148	35,75	381	133	34,91
TULUMBA	925	441	47,67	937	375	40,02	987	365	36,98
TOTAL PROVINCIAL	275367	89254	32,31	283468	88241	31,13	286239	86958	30,38

Fuente: Documento Proyecto Escuela Secundaria Campesina presentado al Ministerio de Educación

El relevamiento de los años 2002 a 2004⁵⁷ presentado en el proyecto de Escuela Campesina que se elevara al Ministerio de Educación, evidenciaba que los principales problemas eran la repitencia y la sobreedad. Aún cuando en algunos departamentos, el índice de repitencia estaba por debajo de la media provincial, los índices regionales la superaban. En relación al índice de sobre-edad, en todos los casos, los departamentos relevados presentaban índices mayores a la media provincial, lo que por supuesto, también se traducía en una media regional por encima de la que correspondía a toda la provincia.

Cuadro 7: Oferta educativa por niveles en el Norte y Noroeste de Córdoba en 2007

Resumen de oferta educativa en el Norte y Noroeste de Córdoba									
			C. del Eje	Ischilín	Minas	Pocho	Rio Seco	Sobremonte	Tulumba
Inicial		Urbana	15	12	0	0	4	1	1
		Rural	19	9	6	5	11	3	10
	Total		34	21	6	5	15	4	11
Primaria		Urbana	15	16	4	0	4	2	1
		Rural	67	29	28	28	40	17	47
	Adultos		6	3	1	0	2	1	2
	Total		88	48	33	28	46	20	50
Media	CBU	Urbana	3	1	0	0	0	1	0
		Rural	6	5	6	4	4	1	3
	CE	Urbana	7	2	1	0	1	1	1
		Rural	3	0	1	1	1	0	3
	Adultos		7	2	0	0	3	1	4
	Total		26	10	8	5	9	4	11
Especial			1	1	1	0	1	0	1

Fuente: Documento de Trabajo elaborado por miembros del Programa de EBRJA

⁵⁷ Elaborado por el MCC en conjunto con el Programa EBRJA a partir de los datos publicados por el Departamento Estadísticas del Ministerio de Educación.

Durante el año 2007, en los CBU rurales, el índice de alumnos regulares en el Norte y Noroeste de la provincia fue de 44,6% mientras que el de repitencia, de 12, 97% y el de sobreedad, del 42,3%. El año previo a la presentación del proyecto de escuela campesina, la oferta educativa - cantidad de instituciones- de la región se conformaba de la siguiente manera: agrupando a las escuelas de los distintos departamentos por niveles⁵⁸, obtenemos 63 establecimientos de nivel inicial, 260 escuelas primarias, 38 escuelas secundarias correspondientes al Ciclo Básico Unificado de las cuales 9 contaban con Ciclo de Especialización.⁵⁹ El desfasaje evidente entre escuelas de nivel primario y secundario indica que las opciones institucionales existentes no eran suficientes para dar respuesta a las necesidades de educación de la población.

II.2. EL PROYECTO DE ESCUELA

Durante el año 2004, APENOC comienza a desarrollar experiencias formativas a través de talleres y encuentros. Y en el año 2008 comienza a funcionar como experiencia de educación no formal la Escuela Campesina en Serrezuela.

Empecé en el 2008... ¿2008? Si. En la escuelita en el pueblo, que no era la escuela esta, no era el CENMA sino era la Escuela Campesina para todos, o sea que ahí enseñaban al chiquito, al grande, sin módulo (...) Y con esa escuelita ya a mediados de año ya empezaron a anotar quien quería hacer la secundaria. Se anotaron varios (...) En una asamblea pasaron una planilla y vos te ibas anotando (...) Y más allá salía la Andrea a buscar gente, a buscar chicos. (Entrevista a María. Oriunda del paraje Los Escalones. Miembro de APENOC. Alumna del CENMA en El Quicho. Marzo 2012)

Esa iniciativa se comparte con otras centrales del MCC y comienza a pensarse de manera regional en una propuesta de educación secundaria para jóvenes y adultos que se formaliza en el año 2009 con la apertura de programas de terminalidad educativa de nivel medio.

⁵⁸ Con la sanción de la Ley 8525/95 que modifica la Ley 8113/91, en el marco de la nueva Constitución Nacional y la Ley 26.206, se define que la estructura organizativa del sistema educativo tendrá trece años de escolaridad obligatoria distribuidos en los niveles del sistema de la siguiente manera: un año de escolaridad para el Nivel Inicial, seis para el Nivel Primario; y el Nivel Medio que incluye tres años para el Ciclo Básico Unificado y tres años para el Ciclo de Especialización.

⁵⁹ Los datos del relevamiento de los departamentos del Norte de la provincia de Córdoba correspondientes al Cuadro7 fueron presentados por Dra. Elisa Cagnolino en la conferencia “Condiciones y alternativas de la educación rural obligatoria en el Norte de Córdoba” durante el Foro de Educación Rural organizado por el Programa de Investigaciones EBRJA en forma conjunta con el MCC y el Programa Espacio Social de la SEU-UNC en el año 2009. Parte de esa información también se encuentran en Cagnolino (2010c)

Las dificultades relevadas por las distintas organizaciones del MCC -APENOC, UCAN y OCUNC- muestran que un alto porcentaje de personas en edad escolar primaria y secundaria como también jóvenes y adultos, no tenían la posibilidad de acceder a la educación media ya que no contaban con suficientes instituciones de ese nivel educativo en la zona. Por otra parte, quienes accedían, en muchos casos, interrumpían el trayecto educativo por razones económicas - debido a la imposibilidad de afrontar gastos de transporte y alojamiento ya que las escuelas estaban en los pueblos-; e institucionales dado que las propuestas educativas diseñada para la población no resultaban lo suficientemente efectivas para lograr el acceso y permanencia de los jóvenes en el nivel medio. El relevamiento estadístico de oferta y demanda educativa realizado en los Departamentos de Cruz del Eje, Ischilín, Minas, Pocho, Río Seco, Sobremonte, Tulumba puso de manifiesto la inexistencia o inadecuación de los servicios educativos⁶⁰ dando cuenta de que las opciones institucionales vigentes no estaban brindando soluciones oportunas a las necesidades registradas en la zona.

Con esto, nos referimos no solo a la disponibilidad física de instituciones sino también a programas educativos que se adecuen a las particularidades de la población rural en su currícula y que, contemplando las distintas situaciones educativas de la población brinden respuesta a estas. Otro aspecto a considerar es que además de favorecer la inclusión de la población en la escuela, debe garantizarse el sostenimiento del trayecto educativo. En relación a esto hay múltiples limitantes: algunos vinculados con las condiciones de vida entre ellos: la imposibilidad de dejar de lado tareas productiva para asistir a la escuela, trayectos escolares previos discontinuos o frágiles y dificultades para llegar a la escuela porque queda lejos del lugar donde viven. Otros, vinculados a la formación de los docentes rurales (Brumat, 2015) que suele ser insuficiente, lo cual incide en el recorte de contenidos y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. A esto se suma el tipo de propuesta curricular y la falta de materiales de estudio orientados a la realidad rural lo que genera desconexión e incompatibilidad entre esos contenidos que se aprenden y las realidades, necesidades y problemáticas de los alumnos que pertenecen a familias campesinas.

En ese escenario, el MCC comienza a diseñar una propuesta educativa propia para que pudieran abrirse escuelas secundarias en los parajes rurales donde la organización se encontraba. El diseño tuvo muchas instancias de trabajo y contó con la participación de

⁶⁰ Estos datos forma parte de un relevamiento realizado por miembros del Programa de Investigación EBRJA del Centro de Investigaciones de la FFYH dirigido por la Dra. Elisa Cagnolino 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

múltiples actores sociales. Uno de ellos fue la Universidad a través del Programa de Espacio Rural de la Secretaría de Extensión Universitaria, que convocó al Programa de Educación Básica y Rural de Jóvenes y Adultos (EBRJA). La participación del Programa de Educación⁶¹ se realizó a través de diversas actividades: el relevamiento de datos estadísticos, investigación sobre el marco jurídico-normativo⁶² que garantiza el derecho a la educación y regula las condiciones en las que éste se efectiviza tanto en el ámbito urbano como rural, el relevamiento y análisis detallado del repertorio de alternativas institucionales a los fines de respaldar el proyecto de una escuela campesina de alternancia y poner, a su vez, de relieve la falta de correspondencia entre las leyes en rigor y la realidad educativa de la zona.

Los formatos de instituciones secundarias rurales disponibles eran los Centros Educativos de Producción y las Escuelas de Familia Agrícola (EFAs) que funcionan con régimen de alternancia, el Ciclo Rural Unificado (CBU) y Escuelas Agrotécnicas que funcionan con asistencia diaria a la institución. Para examinar la viabilidad de cada uno de estos modelos de escuela⁶³, se establecieron los siguientes criterios de análisis:

- Dependencia (si eran instituciones de gestión públicas y/o privada)
- Perfil docente y modo de designación de los mismos,
- Normativas que las rigen
- Modalidad de cursado (si eran escuelas de alternancia⁶⁴ o el cursado es regular)
- Estructura organizacional (si eran colegiada/participativa o no)
- Articulación de los ciclos de Educación General Básica y Ciclo de Especialización, la estructura curricular (en qué medida los planes de estudios respondían a los criterios ministeriales y a las necesidades y realidad de los alumnos)
- Fortalezas y debilidades

En algunos casos, además de los docentes se preveía otra figura pedagógica: un “tutor” que trabaja como agente promotor para el desarrollo local. Actualmente, en el caso de las escuelas de gestión privada, la selección de docentes corresponde a las autoridades de la institución y en escuelas de gestión pública, para la designación se establece un orden de mérito. En

⁶¹ Cfr. Cragnolino et al 2008, Cragnolino et al 2009, Cragnolino y otros 2010.

⁶² Constitución Nacional: art. 14, Constitución Provincial. Art. 19, 26, 62, leyes específicas de jóvenes y adolescentes como la Ley nacional 26.061 de protección integral de los derechos de niñas, niños, adolescentes y la Ley provincial 9.396. Adhesión provincial a la Ley Nacional 26.061. Legislaciones específicas: Ley Provincial de educación 8.113 y la Ley de Educación Nacional 26.206. El análisis de los artículos aquí mencionados se encuentra desarrollado en el documento Proyecto Escuela Secundaria Campesina.

⁶³ Documento de trabajo N° 1. Relevamiento de propuestas pedagógicas para la creación de una escuela secundaria en el norte de Córdoba. Demanda del Movimiento Campesino de Córdoba, elaborado en el año 2008 por Miembros del Programa de Investigación en educación rural y educación básica de jóvenes y adultos.

⁶⁴ La Ley Nacional de Educación prevé en el art. 50, inciso c) la alternancia como una posibilidad entre otras de organización del tiempo escolar en el espacio rural.

relación a los recursos necesarios para llevar adelante y sostener la propuesta educativa se consideraron tanto infraestructura, equipamiento técnico como aspectos logísticos necesarios en cada caso. La definición de estos criterios no solo intentaba describir los modelos de escuelas vigentes sino también responder a los requerimientos del Movimiento en relación a cómo se concebía la escuela y cuál era la función social y política del conocimiento.

Plasmar el proyecto de escuela campesina al que el MCC aspiraba suponía mucho más que pensar el aspecto curricular y su adaptación a una realidad y a un territorio concreto ya que para garantizar la educación en los parajes rurales es necesario considerar, además de lo curricular, otros puntos donde el diagnóstico mostraba fragilidades: el acceso a la escuela, la superposición de la actividad escolar con las actividades productivas y la formación de los docentes que acceden a los cargos, entre otros.

Además del Programa de EBRJA, que siguió acompañando a las escuelas a través de proyectos de extensión universitaria, variados actores fueron convocados a distintas instancias de participación para pensar la Escuela Campesina. Una de esas ellas fueron las reuniones de comunidad⁶⁵ en las que se generaron espacios para pensar colectivamente la escuela. Algunas preguntas que orientaron el proceso fueron: *¿cómo nos gustaría que se enseñe y se aprenda?, ¿quiénes serían los alumnos y los docentes?, ¿qué rol tienen las comunidades en la escuela? “*⁶⁶

Las respuestas recabadas en torno a la primera pregunta se sintetizaron en cuatro ejes que condensaban las demandas sobre contenidos y formas de aprendizaje en la escuela. Uno de esos ejes se configuró en torno a la necesidad de contextualizar el conocimiento: se enfatizó el nivel de lo cotidiano, lo familiar, lo “casero” valorizando la cultura y saberes campesinos, pensando contenidos y ejercicios a partir de la realidad de todos los días. Otro eje, se definió en torno a la participación colectiva en el proceso: *Que se escuche la voz de todos, Que se diga la verdad con palabras campesinas, Que nos entendamos, escuchemos y aprendamos y enseñemos todos, Con la participación de todos, Entre docentes y campesinos, Con personas especializadas pero en trabajo en equipo, Aprender de la experiencia de otras escuelas, Que se produzcan intercambios entre las tres escuelas.*

⁶⁵ Las reuniones de comunidad son momentos de discusión y de toma de decisiones por parte de los miembros integrantes de una comunidad que son transmitidas y socializadas por un delegado en las reuniones de delegados, donde todas las comunidades se encuentran representadas.

⁶⁶ Cfr. Documentos preliminar Escuela Campesina Secundaria. Para recuperar las discusiones de las reuniones de comunidad y del Encuentro de Villa Rivera Indarte, se recurrieron a fuentes segundas: documentos y registros escritos en los que no se pudo detectar desacuerdos, cuestionamientos o puntos de vista encontrados, lo que no supone que necesariamente no existieran. En estas fuentes tampoco figuran en todos los casos referencias sobre quienes eran las personas que hacían las intervenciones, lo cual también hubiera dado pistas sobre el proceso de construcción realizado en estas instancias.

Otro eje, vinculado a los contenidos: *Que se aprenda la diversidad de la realidad y no solo una visión, Integrar conocimientos científicos con experiencia, Que a los contenidos los definamos el MCC, Que se utilice el arte y la cultura como formas de aprendizaje, Que se entienda, Que la lengua extranjera sea portugués para poder aprovechar los convenios de Cloc y Vía Campesina en carreras como geografía, docencia, tecnicaturas en agroecología.* Un cuarto eje se refería a aspectos logísticos y organizativos del espacio escolar: *Que se pueda encontrar una forma de llegar a la escuela (una movilidad), Que haya actividades para los hijos chicos.*

Con respecto a quienes serían los alumnos: *Todos los que quieran aprender desde la identidad campesina.* Esa condición da indicios claros sobre la orientación de la escuela, cuyos alumnos serían “chicos del campo”, considerando a su vez que podía ser un espacio *para sumar compañeros.*

Con respecto a los docentes: se incluía a *Todos los que compartan nuestras ideas.* Esta frase también marca una orientación en relación a quienes compartirían el espacio cotidiano de la escuela. Una de las demandas del proyecto de escuela era poder definir los criterios para la selección de docentes y ser quienes los seleccionaran. Se proponían que éstos no fueran designados sólo por sus antecedentes académicos y profesionales sino principalmente por su vínculo con la organización y lo campesino: *Que viajen al campo, [que] Conozcan la realidad, [que] Se comprometan con la realidad campesina.*

Otra propuesta interesante fue que los docentes formaran una cooperativa de trabajo para “*incluir nuevos docentes hasta que salgan los cargos*”. Cuando la escuela comienza a funcionar, con ella empieza también la cooperativa: “*Nosotros tenemos algunos cargos que son nombrados y otros que no están nombrados [todavía], pero que son compañeros que están en el equipo de formación. Entonces el sistema que nos hemos dado es la cooperativización de los sueldos: Entran los sueldos, hacemos un sistema común de juntar la plata y nos distribuimos*” (Entrevista a Pilar. Miembro de la comunidad de Soto. Integrante del área de Formación. Coordinadora pedagógica y docente del CENMA. Octubre, 2011)

Con respecto al rol de las comunidades en la escuela, se propuso: *Que puedan decidir qué se enseña y qué se aprende, Que puedan participar de la gestión: mantener la participación de los que no son padres y ayudar a resolver los problemas de la escuela, Hacer seguimiento de la escuela y Seleccionar docentes.* A su vez se destacó la importancia de *Que las comunidades sean espacios de aprender y enseñar y que refuerzen lo que se aprende en la escuela. Que fueran también Espacios de enriquecimiento y evaluación, con el rol de*

aprendizaje y enseñanza mutua.

Las preguntas que atravesaron el intercambio sobre la evaluación fueron: *¿Cómo amoldar los módulos a lo que se esté enseñando en la escuela? ¿Cómo evaluar para el ministerio y para nosotros?* La propuesta fue que el primer año no se evalúe, que en el segundo sea un proceso de autoevaluación y que en el tercero se realicen evaluaciones como entrenamiento. Se propuso *Evaluar por objetivos con los tiempos de cada uno*, dando al error el lugar de punto de partida para nuevos aprendizajes. En cuanto a los formatos de evaluación se propusieron: múltiple opción, escritos individuales, trabajos grupales, trabajo en la comunidad.

Para pensar la escuela, también se organizó en febrero de 2009, un encuentro en Villa Rivera Indarte (Paredes, 2009) que consistió en una jornada de articulación entre miembros del MCC y diversas organizaciones y personas vinculadas a la educación para intercambiar miradas, compartir experiencias educativas de Argentina y otros países como Brasil y Venezuela. Las dos preguntas que estructuraron ese encuentro fueron: *¿Qué queremos enseñar y aprender? y ¿Cómo enseñar?*

Entre otras, algunas de las cuestiones que se abordaron en esa jornada, fueron la inadecuación de los CBU rurales como estructura escolar, incompatibles con las necesidades de los alumnos del campo. Se propuso que la escuela fuera *Un lugar para decir, no para escuchar*. Se pensaron ejes vinculados a la lucha de la organización tales como territorio, reforma agraria, cultura campesina y soberanía alimentaria y se discutió sobre posibles formas de evaluación. A sí mismo, se destacó la importancia del juego, como momento muy disfrutado y la necesidad de registrar, sistematizar y documentar la experiencia.

Otros temas debatidos se vincularon a las áreas de conocimientos y a las disciplinas: entender a las ciencias sociales como una herramienta para actuar en la realidad e incorporar el arte a través del teatro, danza, la plástica y la música y proponer el lenguaje como herramienta que comunica y abre a distintos modos de hacerlo: textos, historias orales, programas de radio, lenguas indígena, etc. Se propuso también pensar la matemática desde la inserción en oficios. Además de eso, se discutió de qué manera seguir la negociación con el Ministerio de Educación pensando en discutir los siguientes puntos: edad de alumnos, cumplimiento de las horas laborales, evaluación, contextualización de contenidos, criterios para la selección de coordinadores (y se propusieron los siguientes: residencia en zonas rurales, experiencia en organizaciones campesinas, experiencia en educación de adultos, trabajo en equipo, participación en encuentros de formación, y disponibilidad para visitar a las familias y a las comunidades).

Otras propuestas que se generaron en ese encuentro se orientaron a la búsqueda de formas de financiamiento, la elaboración de materiales de estudio, el desarrollo de talleres docentes, la definición de ejes que articularan la experiencia de la escuela y la evaluación permanente del proceso. Se planteó también la necesidad de compartir redes y contactos dentro del Ministerio.

Otros puntos de reflexión se centraron en las posibles expectativas de los alumnos sobre la escuela: *Todos tenemos que sentir que estamos en la escuela con lo que eso significa para cada uno* y sobre las expectativas de la organización: *Gestión democrática, Autoorganización de los alumnos, Abrir la cancha con otras comunidades y organizaciones rurales, Que todos sean sujetos activos en la construcción del conocimiento y en la organización de la escuela, Lo importante es hacer la escuela entre todos, Empezar haciendo, Acortar las distancias entre los que pensaron la escuela y los que asisten.*

II.3 LOS PRINCIPIOS DE LA ESCUELA

Se intenta construir una escuela diferente en muchos aspectos a la escuela de la que fueron expulsados o a la que no tienen acceso los que participan de ésta(...)
Uno de los lemas construidos en esta escuela es “Todos enseñamos, todos aprendemos” Esto no significa negar, ni desacreditar los saberes profesionales, sino resignificarlos y enriquecerlos reconociendo la diversidad de saberes y la permanente posibilidad de enriquecerlos y cualificarlos.(Paredes, 2010:23)

A partir de todas estas instancias de discusión finalmente se propone la creación de escuelas secundarias **de gestión pública, cogestionadas y de alternancia** basadas en el modelo de Centros de Producción Total. La gestión pública vuelve a poner en un lugar central el rol del Estado, exigiendo que asuma la obligación que le corresponde como garante de la educación básica en la zona rural y que tome a su cargo el sostenimiento de la escuela.

Por otra parte, la propuesta de que la escuela fuese **cogestionada** por las familias de las comunidades, implicaba que pudieran tomar decisiones sobre asuntos relacionados con la escuela, realizar seguimientos de los procesos y que las comunidades y el *equipo de formación*⁶⁷ pudieran desarrollar una metodología de trabajo conjuntamente. Esta directriz

⁶⁷ Bajo esta denominación se incluye a los docentes y coordinadores de la escuela. Coincide con el nombre que se da a quienes integran el Área de formación a nivel provincial y nacional.

también indica un posicionamiento político en relación a la participación colectiva en los procesos por parte de los miembros de la comunidad siendo que los alumnos se insertan en ellas, allí viven y trabajan y por tanto también es el ámbito en el que se producen múltiples aprendizajes. A su vez, se pensó también en la figura del orientador comunitario, como nexo entre escuela y familias, para realizar el seguimiento pedagógico de los alumnos en sus comunidades.

Para la elección de los docentes y del personal administrativo, el MCC proponía “reservarse el derecho de admisión”, es decir que sin desconocer la Lista de Orden de Mérito (LOM) en función de la cual la Provincia designa sus docentes, se pretendía poder seleccionarlos según los criterios ya explicitados. Sin embargo, tanto el gremio docente como las autoridades del Ministerio rechazaron el pedido rotundamente, situación que evidenció no solo a la selección docente como un dispositivo de control que marcaba la posición de subordinación del movimiento frente al Ministerio sino también la fuerza del gremio para intervenir en la negociación. Ambos, aspectos que remiten a la conformación estructural del campo educativo provincial.

Otro elemento de la cogestión tenía que ver con la conformación de equipos de trabajo pedagógico. Para ello, lo que se solicitaba al Ministerio era que la designación de los docentes no fuese por horas sino por cargo, para favorecer la permanencia de los docentes en una misma institución generando condiciones para la elaboración de un diseño curricular específico, para el trabajo interdisciplinario, para la planificación en conjunto y para el trabajo sobre ejes problemáticos.

Otra principio central fue que las escuelas estuvieran en el territorio, es decir en el lugar donde residen quienes a ellas asisten. Frente a los procesos de creciente migración del campo a pueblos y ciudades, el MCC considera fundamental que la oferta educativa se lleve a cabo en el espacio social donde están asentadas las familias que concurren a la escuela ya que se considera que la escuela tiene que contribuir para que quienes asistan a ella puedan permanecer en sus lugares, evitando el desarraigo y el éxodo rural⁶⁸. La “**Educación en el territorio**” es otro principio y toma a la realidad cotidiana como un recurso principal del proceso de enseñanza y aprendizaje por lo cual la propuesta curricular debe ajustarse al contexto rural local. Por eso, se piensa en una propuesta curricular en la que “los contenidos,

⁶⁸ Quisiéramos aclarar que de ninguna manera entendemos que las problemáticas socioeconómicas que impulsan a las personas a desarraigarse de los lugares donde viven se resuelven con la apertura de escuelas en los parajes. Claramente, la complejidad de esa situación precisa un abordaje integral, sin embargo, coincidimos con el MCC que un buen comienzo es garantizar educación y salud en los territorios.

modalidades y metodología de trabajo respondan a las necesidades productivas, laborales, culturales y organizativas de las comunidades” (Doc. Escuela Campesina, 2008:1)

Vinculados a la “Educación territorial” aparece la “**Educación de alternancia**”. Esta modalidad - reconocida por la Ley 26.206 - responde al propósito de equilibrar la asistencia a la escuela con el cumplimiento de las tareas productivas que impiden ausentarse demasiado tiempo del hogar. “La alternancia educativa organiza el aprendizaje en diferentes espacios y tiempos, que permiten la integración, en un mismo proceso de aprendizaje, de contenidos de la cultura del medio rural y de contenidos de la cultura académica.”(Anexo 2 de la Resol. 1751/07 del Gobierno de la Pcia. de Bs. As.)⁶⁹. La dificultad de acceso, ya que participan de la escuela personas que viven en comunidades relativamente cercanas pero no lo suficiente si se carece de medios de transporte, impide que diariamente se pueda concurrir a clase. De esta forma, la educación de alternancia supone el ajuste de la propuesta educativa a las condiciones materiales objetivas en los territorios donde las escuelas van a establecerse.

Por su parte, la inclusión de **contenidos contextualizados y socialmente útiles** responde al convencimiento de que los espacios de aprendizaje son múltiples y variados y por tanto no se reducen al ámbito escolar. El trabajo, la producción, las instancias comunitarias y organizativas y el ámbito doméstico también pueden aprovecharse como oportunidades educativas que deberían ser reconocidas, continuadas y profundizadas en la escuela.

Es por eso que las situaciones y problemáticas que resulten relevantes en el territorio orientan la selección y jerarquización de contenidos de la escuela. Se propone así, una concepción amplia del aprendizaje en la que se consideran que todos los espacios son formativos.

Teniendo en cuenta que la propuesta fue promovida por un movimiento social, la “**Educación para la cooperación y organización**”⁷⁰también es un pilar básico, vinculado a la trayectoria del MCC. Se procura que la educación contribuya a la defensa de derechos básicos de manera organizada y que amplíe los márgenes de cooperación entre los miembros de la organización a partir de actitudes solidarias y el trabajo conjunto.

II.4. LA OFERTA DE PROGRAMAS DE TERMINALIDAD EDUCATIVA

Tener presente la tensión estructurante que atraviesa una escuela que quiere distinguirse de la oferta educativa ofrecida por el Estado pero a su vez necesita el reconocimiento oficial,

⁶⁹Cfr. Proyecto de Escuela Campesina.

⁷⁰ Todos los principios aquí señalados, inspirados en los principios desarrollados por las escuelas del MST, pueden ser consultados en el Documento Proyecto de Escuela Campesina

contribuye a entender cómo continuó el proceso de negociación con el Estado Provincial⁷¹. Inicialmente, habiendo establecido contacto con el Ministro de Educación de la Provincia, Walter Grahovac, a través de un amigo del ministro que conocía a algunos miembros del MCC, se logró una primera reunión con él: “[El Ministro] *Grahovac abrió mucho el juego para que quienes quisieran pudieran implementar estos formatos. La primera reunión fue con él (...) Grahovac dijo a todo que sí.*” (Entrevista a Pilar. Miembro de la comunidad de Soto. Coordinadora Pedagógica del CENMA. Diciembre 2015)

Esto podría hacernos pensar que la propuesta fue recibida con apertura y que tenía posibilidades de implementarse, lo que a su vez podría suponer el reconocimiento del MCC como sujeto colectivo y a su demanda como legítima. Sin embargo, a continuación Pilar señala que “*después se fue cerrando cada vez más el margen de negociación⁷² y las reuniones después de esa fueron todas con técnicos, 2º y 3º línea de funcionarios hasta que ofrecieron las terminalidades.*”

El proyecto original no fue aprobado oficialmente ni se obtuvo una respuesta concreta en relación al mismo, el que aparentemente continúa “siendo analizado”. Por este motivo se continúo la negociación a través de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, lo que posibilitó la apertura de tres programas de terminalidad educativo para adultos y jóvenes mayores de edad a distancia en tres localidades rurales: La Encrucijada, en el departamento de Río Seco; Los Escalones, en el departamento de Cruz del Eje y la Libertad, en el departamento de Ischilín en el año 2009. El nuevo rumbo en las negociaciones, nos permite introducir algunas interpretaciones⁷³: por un lado, si bien el hecho de escuchar la demanda y recibir la propuesta, podría indicar el reconocimiento del MCC como un sujeto político con el que se comparte la territorialidad, ese reconocimiento no necesariamente supone ampliar el espacio de construcción de políticas públicas para que sea incluido:

Pareciera que, lo que desde el gobierno se pretende es, por un lado, reconocer al MCC y de esta manera permanecer en diálogo con grupos que cuestionan las políticas estatales, construyendo así hegemonía y por otro lado, sostener, la estructura tradicional y burocrática, así como las políticas públicas vigentes que les permiten reafirmarse como garante de derechos de determinados grupos. Es por esto que se apela al Estatuto Docente y la existencia de una oferta específica (la de los CBU rurales) como límites para la

⁷¹ Para reconstruir este proceso se recurrió a los registros de charlas informales con distintos sujetos que intervinieron en el proceso, a entrevistas y a artículos escritos por miembros del equipo de EBRJA que habían participado de esta instancia: Cragnolino y otros, 2010; Cragnolino y otros, 2009; Cragnolino, 2010

⁷² En los espacios de diálogo con funcionarios, éstos presentaron distintas posturas con respecto a la forma organizativa, pedagógica y de gestión del proyecto, evidenciando fricciones y desacuerdos al interior del espacio ministerial.

⁷³ Cragnolino y otros, 2009

negociación de la propuesta. En este sentido, el MCC es reconocido “nominalmente” pero aún parece no poder disputar participaciones reales en la construcción de políticas educativas provinciales.” (Cragnolino y otros 2009)

Por otro lado, desde nuestra perspectiva analítica, la imposibilidad de implementar el proyecto de Escuela Campesina tal como fuera diseñado, remite a uno de los múltiples dispositivos de control ejercido por el Estado. Coincidimos con Dalmagro (2010) en sus afirmaciones sobre la eficacia del Estado para minimizar la implementación de propuestas educativas que se distancian de la oficialidad.

A través de la resolución ministerial n° 1584/03 y los decretos 187/98 y 1070/00, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba establece las condiciones y la manera en que se reglamenta el nivel medio de adultos presencial y a distancia en sus dos ciclos - Ciclo Básico y Ciclo de Especialización. Por su parte, la resolución Ministerial N° 263/2001, crea el marco para que se desarrollen diversas acciones educativas en articulación con entidades sindicales, empresariales, municipios, cooperativas, gremios y otras organizaciones interesadas en contar con Centros de educación presencial o a distancia de adultos. A partir de la firma de convenios entre el Ministerio de Educación - a través de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior (DEMES) - y organizaciones interesadas, éstas pueden determinar para sus sedes la *Orientación* pertinente a sus necesidades formativas, puedan también proponer a los coordinadores pedagógico y administrativo y puedan participar del diseño curricular del Área Técnico Profesional definida para ese Programa. Algunas de las iniciativas a través de las cuales las entidades conveniantes extienden su compromiso hacia el ámbito pedagógico consisten en elaborar parte de los módulos (como es el caso del MCC), brindar talleres de técnicas de estudio y aprendizaje para su sede (como en el caso de la Universidad Nacional) o contratar profesores particulares para clases de apoyo. En otros casos, un gremio habilitó una plataforma virtual con sus respectivos tutores y en otra de las sedes se abrió una guardería para que pudieran ir los hijos de los alumnos. El balance que hace la Dirección de Adultos sobre los programas semipresenciales a distancia es que han permitido llegar a poblaciones “*que no nos hubiéramos imaginado nunca*” generando un alcance mayor que las terminalidades presenciales: “*Donde la presencialidad no puede estar, llegamos a través del programa a distancia*”. (Reg. Jornada de Capacitación de CENMA para docentes y directivos. 31.07.14)

El Programa de Educación a Distancia del Nivel Medio de Adultos fue creado en el año 2001 con el objetivo de elevar el nivel de formación y capacitación de los agentes policiales de la

provincia. Debido a que la creación del programa alcanzó gran repercusión, se consideró como una oportunidad, en primer lugar, para ampliar las posibilidades de educación para quienes no la había tenido. En segundo lugar, para retomar algunos principios de la educación de adultos basados en la necesidad de una propuesta curricular pensada para adultos, estableciendo acuerdos y compromisos con diversas organizaciones.

En el año 2002 el Ministerio de Educación firmó nuevos convenios con gremios, organismos públicos y empresas privadas. Se amplió la cantidad de sedes pero se mantuvo la característica de que los estudiantes fueran trabajadores formalizados. La diversidad de entidades convenientes va a conducir posteriormente a la reelaboración de los materiales de estudio (módulos) que en adelante serán revisados en varias oportunidades.

Para el año 2003, el programa continúa ampliándose. Se realiza un convenio con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación, para abarcar a las personas nucleadas bajo el programa Jefes y Jefas de Hogar.⁷⁴ Sumado a la apertura de sedes nuevas, otra característica de este momento fue que los destinatarios del programa se modificaron ya que se abre el programa a desocupados. La heterogeneidad de la población fue aumentando y se incorporaron una gran cantidad de mujeres. En el año 2004 se firma un convenio con el Ministerio de Justicia para crear sedes en instituciones que alojaban a jóvenes en conflicto con la ley penal a partir de lo cual continúan diversificándose los destinatarios del programa. Y en el año 2006 se realizan convenios con municipios del interior.

La Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada ese año reconoce ocho modalidades como parte del sistema educativo, entre ellas la Educación de jóvenes y adultos y la Educación Rural. En el caso de esta última, además del reconocimiento en la normativa, se destinaron recursos humanos y económicos a la creación de dependencias dedicadas a la Educación Rural tanto en nación como en provincia (Subdirección de Educación primaria Rural y Subdirección de Educación secundaria Rural), ambas dependientes de las direcciones de nivel: la Dirección General de Educación Primaria (DGEP) y la Dirección General de Educación Secundaria (DEGS) y se comenzó a implementar a nivel nacional el Programa de Mejora de la Educación Rural (ProMER) dedicado a mejorar la cobertura, eficacia y calidad de la educación en el campo (Cragnolino y otros, 2009)

Por su parte, la Educación a distancia no es reconocida como modalidad sino que es entendida

⁷⁴ En el año 2002, mediante el Decreto N° 565/02 se creó el Programa Jefes de Hogar destinado a jefes o jefas de hogar con hijos de hasta dieciocho años de edad, o discapacitados de cualquier edad, o a hogares donde la jefa de hogar o la cónyuge, concubina o cohabitante del jefe de hogar se hallare en estado de gravidez, todos ellos desocupados y residiendo de manera permanente en el país.

en la ley como opción pedagógica y didáctica aunque con la misma jerarquía que la educación presencial por más que cambie la vinculación entre docente y alumnos.

En el año 2007 el programa recibe la primera aprobación plena de Nación para la Educación a Distancia por 4 años⁷⁵. Ese año vuelve a modificarse la población objetivo ya que comienzan a aceptarse en los programas a jóvenes menores de 21 años. En el año 2008 se lanza el Plan FinES⁷⁶, como Política Nacional de Educación. Los módulos de los programas de terminalidad secundaria a distancia son tomados como material de estudio para el resto de país. En el caso de Córdoba, como la provincia ya contaba con programas a distancia y semipresenciales se acotó el plan FinES a algunos convenios excepcionales. Si bien se sabía que el uso de los módulos a escala nacional precisaba adecuaciones y reformulaciones, inicialmente era el único material de estudio elaborado para adultos en todo el país, por lo cual la Nación decide utilizarlos en todas las provincias.

En el año 2011 se implementó el primer ciclo básico de la presencialidad y se diseñó el ciclo orientado, para los que se obtuvo aprobación por dos años. Al año siguiente, en el 2012, se implementaron ambos ciclos y se realizaron talleres en las distintas sedes para recabar información sobre sus problemáticas y demandas. A partir del año 2014, el sistema VOCES, se constituyó en una herramienta pedagógica importante para diagnosticar quiénes eran los sujetos que participaban de los programas, en qué contextos se encontraban y dónde estaban ubicadas las instituciones, posibilitando así pensar la articulación entre contexto, currículum e institución. (Reg. Jornada de Capacitación de CENMA para docentes y directivos. 31.07.14)

Un aspecto distintivo que facilita las posibilidades de acceso es la movilidad de los programas, ya que éstos pueden ir trasladándose geográficamente de acuerdo a la demanda. Otra de las potencialidades del programa es que los estudiantes pueden ingresar al mismo en cualquier momento del año. El programa cuenta con seis tutores correspondientes a las diferentes áreas de estudio, disponibles para dudas y consultas.

La estructura administrativa del programa se compone del director del CENMA, que se encuentra ubicado en el CENMA Base pero tiene a cargo otros CENMAS anexos, que dependen de éste. También hay dos coordinadores. El pedagógico es el que gestiona el cuerpo de tutores y se focaliza en los procesos de aprendizaje de los alumnos, detectando problemáticas y definiendo estrategias para abordarlas. Está en comunicación permanente

⁷⁵ Las propuestas de educación a distancia son aprobadas por el Consejo Federal de Educación. Cuando se logra la aprobación plena, se logra la aprobación de la propuesta por la totalidad de los cuatro años. En el caso de no ser plena, la aprobación puede ser parcial y se extiende por un período menor.

⁷⁶ El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios

con el Director del CENMA y acompaña al Coordinador Administrativo, que es quien tiene a su cargo la gestión administrativa del Programa, es quien “lleva los papeles”, quien organiza, registra y archiva la información tanto de los alumnos como de los docentes y la documentación del Programa.

En el caso de la Escuela Campesina, los cargos de Coordinadores Pedagógicos y Administrativos fueron otorgados a integrantes del MCC y muchos de los docentes, que fueron nombrados por orden de mérito estaban vinculados al movimiento. En algunas escuelas, como la gestionada por APENOC, la totalidad de los docentes eran miembros de la organización y en otras como OCUNC y UCAN, en el espacio escolar se encontraban docentes afines o miembros de esas organizaciones y docentes que llegaban a través de la LOM.

La función de los tutores docentes es pedagógico-didáctica, siendo su tarea facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinarios que integran los módulos, atendiendo a las situaciones particulares que los estudiantes presenten. Por este motivo, la tarea del tutor supone contribuir a que los alumnos superen las dificultades que les presenten los materiales de estudio y las temáticas en ellos desarrolladas.

Para los equipos de formación de las Escuelas Campesinas, resultaba más simple en términos organizativos y logísticos que los docentes fueran miembros del MCC. La reticencia a incorporar docentes rurales que no estuvieran vinculados al Movimiento se debía a las representaciones que circulaban sobre su desempeño: poco formados en las disciplinas, muy “faltadores” y con escaso interés por contextualizar y adaptar los contenidos de enseñanza a la vida en el campo.

Sara, Pilar... los docentes son la Noe, la Lore, el Pedro, son los docentes de la Escuela Campesina... que pudimos meter docentes. No se ha dado así en todas las escuelas que al ser por orden de lista han ido docentes que no tienen nada que ver con el movimiento... y se ha complicado. Acá al ser todos docentes del MCC, nos permite no dar específicamente el módulo si bien hay que dar cosas del módulo, pero la mayoría lo arma el equipo que lleva adelante la EC y los módulos se van adaptando a lo que nosotros armamos (...) en las otras escuelas campesinas hay cosas que si lo pueden hacer, hay docentes que sí son de la organización y hay docentes que no, que son docentes que no tienen nada que ver con la organización y dan “el módulo”. (Entrevista a Ana. Referente de comunidad y docente. Junio, 2011)

Esta reticencia es cuestionada por la directora del CENMA Base del que depende la Escuela Campesina: “*Yo lo respeto pero sí son un grupo cerrado que no se abre fácilmente a que entre otra persona a trabajar. Me ha pasado cuando tenés que nombrar a los profes. Más allá*

porque yo sé que sostienen su forma de trabajo, su forma de pensar, su ideología cuando estás en determinadas instituciones vos tenés que abrirte, te guste o no te guste.” (Entrevista a Lucrecia. Diciembre, 2015) En el caso de las sedes donde no había miembros del MCC para cubrir los cargos docentes, la convivencia con docentes “comunes” generó fricciones, especialmente vinculadas al recorte de contenidos y a la organización de la escuela y sus actividades.

Actualmente, para los alumnos, son requisitos obligatorios tener estudios primarios completos pudiendo tener estudios secundarios incompletos o no tenerlos y contar con una edad mínima de 18 años, contemplando como casos excepcionales a menores de edad que sean padres de familia o que estén judicializados. Sin embargo, cuando la Escuela Campesina comienza, la edad mínima era de 21 años por lo que se consiguió autorización para que los alumnos pudieran ingresar con 16 años. La edad fue luego redefinida y se reglamentó para todos los CENMA como edad de mínima de ingreso los 18 años.

Otra particularidad del programa es la consideración de trayectos educativos previos. La Resolución n° 2574 establece tres planes de estudio posibles en función de recorridos anteriores por la escuela.

Cuadro 8: Condiciones de ingreso diferenciado

PLAN	MÓDULOS	CONDICIONES DE INGRESO
PLAN A	1-2-3-4 5-6-7 8-9-10-11	Acreditar estudios de nivel primario completos Acreditar 1º y 2º Año incompletos de Planes anteriores al decreto 141/96 y Planes de Adultos 206/83 y 102/977 CBU incompleto (Dcto. 141/96)
PLAN B	4 5-6-7 8-9-10-11	Tener aprobado 1º Año de Planes de Adultos 206/83, 102/97 o 187/98 Acreditar 2º Año completos de Planes anteriores al decreto 141/96 CBU completo (Dcto. 141/96)
PLAN C	4 8-9-10-11	Tener aprobado 2º Año de Planes de Adultos 206/83, 102/97 o 107/00 Acreditar 3º año completos de Planes anteriores al decreto 141/96 CBU completo (Dcto. 141/96) más 4º Ciclo Especialización (Dcto. 149/97) Acreditar 4º y 5º Año incompletos de Planes anteriores al decreto 149/97

Fuente: Instructivo General - Programa de Educación a Distancia - Nivel Medio Adultos.

Si bien, como dijimos la apertura de los programas de terminalidad del nivel medio ofrece la posibilidad de terminar la escuela secundaria, entendemos la ampliación de la oferta educativa

a través de la apertura de estos programas como una respuesta precarizada a una demanda legítima. (Rummert, 2012) que sin embargo, el MCC aprovecha para dar curso a sus objetivos formativos en el campo.

Esa respuesta precarizada quizá se corresponda con el proceso de gradualidad con que el Estado va respondiendo a las demandas de las poblaciones del noroeste de la provincia: “...fue mutando la política nacional y provincial, empiezan a llegar un poco más, empiezan a activar programas de salud, educación, vivienda. Y si bien no siempre se acordaba con el tipo de políticas que fueron llegando, se reconoce que comienzan a implementarse en el territorio: *Antes no llegaban.*” (Entrevista a Pedro. Miembro de APENOC. Integrante del área de Territorio y docente del CENMA. Octubre, 2016).

En el caso de la educación, sus intentos de universalización pueden leerse como una conquista social, como un avance en término de derechos. Sin embargo, esta lectura no resiste análisis si se observan las condiciones objetivas reales de muchas escuelas. Por este motivo, la educación para todos y todas también puede ser entendida como una estrategia para generar la ilusión de que políticas de ese tipo tienen como objetivo la inclusión (Neves en Cherobin, 2015), objetivo que no se cumple porque aunque se logre garantizar el acceso, no se garantizan condiciones mínimas de infraestructura y calidad educativa. Desde esta perspectiva, la implementación de políticas sociales que “amplían o garantizan” el acceso a derechos básicos puede entenderse, como planteamos en el capítulo 1, como una estrategia para lograr consenso en la población y desmovilizar los reclamos por condiciones de vida igualitarias.

La precariedad de los programas se evidencia en que son “a término”⁷⁷- es decir resultantes de la incapacidad del sistema educativo, aunque no solo del sistema educativo, por reducir los límites de sobreedad y repitencia- y en la inexistencia de recursos edilicios, motivo por el cual la Escuela Campesina de APENOC comienza funcionando en la casa de uno de los miembros de la comunidad, después se traslada a un puesto de salud también recuperado para esa función por la organización campesina y finalmente se instala en una escuela primaria que ofrece la inspección zonal para que ésta no se cierre por falta de alumnos. Esa última situación pone de manifiesto que es a través de procesos de negociación y relacionamiento con las autoridades educativas locales y por la coyuntura de riesgo de cierre de la escuela que se logra la mejoría del lugar y no por un reconocimiento estatal de la necesidad de escuelas

⁷⁷ Con esta expresión nos referimos a que se circunscriben a un período de tiempo acotado de implementación.

secundarias en el campo. De todas maneras, fuera por el motivo que fuese, la posibilidad de “mudarse” a una escuela con mejor infraestructura fue aprovechada por la organización.

Siguiendo a Rockwell y Ezpeleta podemos decir que el espacio físico donde funcionan las escuelas no es un dato menor. Por el contrario, expresa el proceso de construcción social de las instituciones educativas ya que los edificios donde éstas se encuentran, “...sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar.” (Rockwell y Ezpeleta, 1983 b:8)

La precarización de los programas también se evidencia, por un lado en la inestabilidad laboral de los docentes que trabajan en programas con una duración limitada y por otro en los materiales de estudios provistos que como se expondrá más adelante han sido pensados para un alumnado general, sin tener en cuenta las especificidades de las condiciones de vida de los estudiantes. Así, aunque para algunas temáticas eso pudiera no ser demasiado relevantes, para otras es una gran carencia que el perfil de los módulos sea eminentemente “urbano” y no incluya ninguna referencia a la realidad rural.

En el proyecto original de Escuela Campesina, a aquellos que gestionaran la escuela les correspondía la definición de una currícula que respondiera a las particularidades de la vida en el campo y las necesidades de formación política y organizativa. Sin embargo, como se mencionó, los programas de terminalidad tienen sus propios materiales de estudio, comunes a todo el territorio provincial. No atienden ni a las particularidades regionales de la provincia, ni a las particularidades del campo, orientando todos los contenidos a la vida urbana. Estructurados en disciplinas cerradas, los contenidos se distribuyen en 11 módulos de aprendizaje que no responden a la propuesta pedagógico-metodológica de la Escuela Campesina. Como veremos más adelante, ésta propone utilizar la realidad como insumo de aprendizaje articulándola con las disciplinas en áreas y en ejes problemáticos.

Aún cuando la negociación con el Ministerio parecía mostrar que inicialmente el MCC no lograba incidir de manera efectiva en la construcción de políticas educativas provinciales, la apertura de la escuela, la gestión en manos de militantes del MCC y la participación del MCC en la producción de materiales a partir de la elaboración de los módulos 4 y 11 pueden ser leídos como un avance relevante en la lucha por redefinir el sentido de la educación rural y por introducirse como sujeto social emergente en el campo educativo local y provincial.

REFLEXIONES PRELIMINARES

Las Escuelas Campesinas no surgen en el vacío ni son fruto de la efectivización de políticas públicas impulsadas por el Estado, sino que surgen de la movilización social y comunitaria, de un movimiento social que demanda al Estado su apertura. A su vez, la lucha por escuelas públicas, en el territorio, de alternancia y cogestionadas implica la definición política de oficializar los espacios de formación que el MCC venía gestionado desde el año 2008. Esto supone que la Escuela Campesina no se convierte en una experiencia formativa paralela a la educación estatal, sino que se integra en el circuito educativo provincial. Cabe señalar entonces, que en el marco de la disputa sobre educación tradicional vs educación alternativa, en muchos casos, se identifica a la primera con la educación estatal y a la segunda con propuestas educativas por fuera de los límites del Estado. En el caso de la Escuela Campesina, lo alternativo no se relaciona con esa clasificación ya que como se dijo, la escuela es una escuela pública, reconocida por el Ministerio de Educación. En todo caso, el carácter alternativo de la propuesta se refiere a la reivindicación de lo campesino frente a propuestas educativas que preparan para dejar el campo, para trasladarse a la ciudad, desafiando supuestos arraigados en torno al sujeto estudiante y al sentido mismo de la educación.

La Escuela campesina procura cumplir con los requisitos exigidos por el Estado sosteniendo a su vez los presupuestos ideológicos y los principios educativos del MCC, que ponen de manifiesto una manera determinada de entender a la educación y al conocimiento, revelando como aspecto novedoso del proceso que tanto la demanda por las escuelas como la negociación con el Ministerio y la posterior implementación de los programas es asumida por un sujeto colectivo y no por individuos particulares.

Por otra parte, desde que el proyecto comienza a gestarse hasta la apertura de la Escuela, se suscitan diversas contradicciones y tensiones en el marco de procesos de resistencia, control y apropiación. Consideramos que el panorama presentado va mostrando de qué manera estos procesos se va entrelazando y asumiendo características específicas. Dentro de los procesos de resistencia podemos señalar la reticencia a incorporar docentes que no sean afines a la organización y la negativa del gremio a flexibilizar los criterios de selección docentes, como así también la imposibilidad de que las comunidades y las organizaciones del MCC fueran quienes llevasen adelante el diseño, gestión y conducción de la propuesta. En el proyecto original se preveía mayor injerencia de las familias y del MCC en la gestión y conducción. Por otra parte, encontramos diversos ejemplos de procesos de apropiación. Entre otros, la

participación de familias y comunidades en la elaboración de algunos aspectos del proyecto, la implementación de la presencialidad en un programa a distancia dada la centralidad que tiene el encuentro para el aprendizaje de lo organizativo y lo comunitario, el diseño de materiales de estudio propio, entre otras. Los procesos de control se manifiestan en la respuesta precarizada a la demanda de educación y en la negativa a aceptar el proyecto de Escuela Campesina en su versión original.

En el desarrollo de la disputa por el campo educativo, hay avances y retrocesos. Sin embargo, como se ve por ejemplo, en la apertura de las terminalidades, en el ofrecimiento de funcionar en el edificio de la escuela primaria, y en la manera en que se ocupan los cargos dentro de la escuela; el movimiento va apropiándose de las posibilidades que se presentan para ir logrando a través de ellas avanzar con su proyecto propio de educación. Eso supone encuadrarse dentro de disposiciones, leyes y normas pero a su vez, es ese encuadre es el que permite que el proyecto tome forma. Consideramos que este aspecto es sumamente relevante porque si bien ese marco determina condiciones y en ese sentido es limitante, a su vez, permite condiciones y por tanto es también habilitante. Es decir que si bien fija contenidos, asigna funciones y organiza el espacio escolar, a su vez legitima los procesos educativos y permite que estos tengan lugar en los territorios por lo cual abre la posibilidad de que los programas puedan ser apropiados por la organización para adecuarlos a sus principios educativos y a sus objetivos políticos.

Por otra parte, a través del funcionamiento de la escuela, el Estado se hace presente en el espacio rural, con toda su institucionalidad y la representación simbólica que ésta inviste.

De esta forma, podemos identificar nuevas relaciones de interdependencia, lo que nos permite afirmar que la separación entre Estado y Movimientos Sociales es una distinción abstracta ya que no nos referimos a ellos como entidades contrapuestas y enfrentadas sino como sujetos políticos que interactúan generando tramas de relaciones que no son estáticas, sino que se construyen tanto a través del conflicto y el enfrentamiento como a través de la negociación y el consenso.

Por otra parte, indagar en la constitución de esas tramas a través del trabajo etnográfico ha permitido detectar la “hibridez” de las experiencias educativas. Eso implica que no sea posible asumir su condición de novedosas o transformadoras por el hecho de ser implementadas por un movimiento social o porque existan documentos escritos que expresen ese horizonte sino que en todo caso esa condición se revela (o no) en el acontecer cotidiano de la vida escolar.

Con la apertura de las escuelas, la concreción de los principios orientadores definidos para éstas, encuentra límites y posibilidades en las dinámicas escolares concretas. La heterogeneidad de sujetos, prácticas y discursos revelan las tensiones y contradicciones que en ellos existen y a partir de las cuales el espacio toma forma. A su vez, el sostenimiento de la escuela en el tiempo, hace necesaria la adaptación de estos principios a los nuevos desafíos que proponen los sujetos que cotidianamente participan del espacio. Sobre esos aspectos versarán los próximos capítulos.

CAPÍTULO III

Los Escalones

Íbamos por ese camino, no se veía nada... de golpe alguien paradito ahí y era una niña que la subíamos a la camioneta para llevarla [a la escuela]. Esto que parece que no hay nadie, es gente y esta gente, así sea un chico, tiene que tener escuela. Si no, ¿de qué hablamos de igualdad de oportunidades, de inclusión...? (Entrevista a Nora. Directora del IPEA 206 y de su anexo: el PIT de la Escuela Campesina. Diciembre, 2015)

INTRODUCCIÓN

De las Escuelas Campesinas que se encuentran en el campo actualmente⁷⁸, centramos nuestra atención en la que gestiona la organización de APENOC. El programa de adultos que comienza a funcionar en la zona de influencia de esa organización, se constituye como un anexo del Centro de Educación Media de Adultos (CENMA) Villa de Soto. Éste funciona como CENMA base, del que dependen los demás por lo cual, el nombre oficial de la Escuela Campesina será CENMA Villa de Soto – Sede Los Escalones

Como dijimos, si bien la escuela comienza en el año 2008 como espacio formativo, el reconocimiento oficial llega en el año 2009, cuando el Ministerio de Educación autoriza la implementación del programa. Si bien la modalidad de la terminalidad semipresencial es a distancia, dentro de las adaptaciones realizadas sobre la propuesta del ministerio aparecen las clases presenciales, una vez a la semana, los días viernes.

El primer día de clases fue el 17 de abril del año 2009, día en que 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. En este capítulo quisiéramos referirnos a los sujetos que circulan cotidianamente el espacio escolar y a las prácticas que allí tienen lugar en el marco de los procesos de control, resistencia y apropiación que se puedan identificar.

Cabe aclarar que el relato sobre el funcionamiento de la escuela toma como momentos de corte para indicar el cierre de una etapa y el inicio de otra, los trasladados a nuevos lugares de funcionamiento, evidenciando el desarrollo cronológico del proceso. Como mencionamos en la Introducción, para cada momento y lugar se seleccionaron aspectos de la escuela considerados significativos y característicos de esa etapa. En tanto esos aspectos no son estáticos, sino que pueden haber comenzado a desarrollarse antes de que se los presente o siguen desarrollándose en los momentos posteriores, su abordaje puede estar distribuido a lo largo de las diferentes etapas de la escuela o puede ser presentado en una etapa determinada y en esa misma etapa hacer mención a modificaciones respecto de las etapas anteriores o posteriores.

⁷⁸ En las sedes de OCUN, UCAN, UCATRAS y APENOC, funcionan Escuelas Campesinas. En las primeras funciona un programa de terminalidad educativa para adultos y en UCATRAS el programas de terminalidad para jóvenes. En la escuela de APENOC funcionan ambos programas.

I. LA ESCUELA DE UN MOVIMIENTO SOCIAL

Como dijimos, la novedad de esta escuela consiste en que se encuentra ligada a la lucha de un movimiento social (Dalmagro, 2010) cuyo objetivo es la defensa del modo de vida y territorio campesino. Es importante destacar que la escuela se inscribe en un variado abanico de actividades y experiencias formativas. Y si bien esas diversas posibilidades educativas no se circunscriben al ámbito escolar dado que lo rebasan, pueden ser allí revisadas y resignificadas.

Así, las experiencias de lucha y participación colectiva también se constituyen en espacios de aprendizaje (Dalmagro, 2010; Michi, 2010, Vendramini, 2007) y son introducidas en la escuela para reflexionar sobre las mismas y aprovechar su potencial formativo. Cuando la escuela comienza a funcionar, la distancia entre el reconocimiento del derecho y el goce efectivo del mismo se evidenció en dos situaciones concretas: si bien el Ministerio autorizó la implementación del programa, no garantizó el espacio físico ni el transporte de los estudiantes. Dar respuesta a ambas situaciones implicó la decisión de sostener la escuela en el campo, frente a la ausencia de soluciones por parte del estado provincial ante esas necesidades. La tarea de conseguir un lugar donde las clases pudieran darse fue asumida por la comunidad de Los Escalones. Y el equipo de formación de la escuela dispuso vehículos de la organización y autos particulares para el traslado.

El primer lugar donde se instaló la escuela fue la casa de uno de los vecinos por lo que la infraestructura con la que se contaba no era la de una institución escolar sino de una vivienda.



Días de escuela cuando ésta funcionaba en la casa de Santos Criado

De allí, en el año 2010, la escuela se trasladó al puesto de salud que funciona también en Los Escalones. Dicho puesto había estado abandonado hasta que fue recuperado por APENOC. Un médico con dos promotoras de salud de la organización atendían allí a la gente que se acercaba dos miércoles al mes. 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, que contaba con un pizarrón 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.



Días de escuela en el puesto de salud Los Escalones

Con relación al transporte, 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 instituciones educativas. Sin embargo, la política se remitía a cubrir tramos y recorridos para los cuales hubiera líneas de transporte tanto urbano como interurbano, pero no para los traslados que no contasen con transporte público. De esta manera, 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.

Desde que la escuela comienza hasta la actualidad, muchos de los sujetos han ido cambiando por lo cual presentamos a continuación a los que protagonizaron esta primera etapa.

Como dijimos, la característica principal que define a la escuela es que la propuesta educativa se centre en la identidad y territorialidad campesina. Por este motivo, las tareas productivas van a incidir en la organización de la jornada escolar. Así, la producción caprina, predominante en la región, va a marcar los horarios de entrada y salida 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: “*Se discutió lo de los horarios. Algunos pedían más horas para aprovechar la salida de las casas, otros no pueden más. Se priorizó esta última posición.*” (Reg. de clase 08.05.09) No solo la realidad productiva es atendida sino también la familiar por lo que las personas que no tienen donde dejar a sus hijos, los llevan con ellos a la escuela.

Si bien la escuela es una escuela pública, abierta a cualquiera que quiera educarse en ella, los primeros estudiantes pertenecían mayoritariamente a la organización ya que participaban de sus actividades y de distintos proyectos que ésta promovía. En algunos registros de campo se hace referencia a diferencias entre quienes pertenecen a la organización y quienes no: “*Los compañeros organizados tienen una participación mucho más activa. También promueven la distribución de tareas.*” (Reg. de clase 08.05.09)

Las representaciones y expectativas en torno a la escuela y a la educación, tanto de alumnos como docentes eran variadas, excediendo los procesos de enseñanza, aprendizaje y certificación. Para algunos la escuela se presenta como un espacio que “abre otros mundos”, que expande el horizonte de lo conocido y de las propias posibilidades: “*Aprender, la escuela me ha dado conocimientos, confianza, me ha dado más ganas de leer, de prestar atención a*

otras cosas (María. Estudiante)”. Algunos docentes expresan entusiasmo ante la posibilidad de gestar “una nueva educación”: “*Me dan ganas de crear algo nuevo, hacer una educación distinta (Pedro. Docente)*” y ponen el énfasis en el proyecto colectivo: “*Las moscas, el calor, el viento están en todos lados. Juntos es más fácil superar todo (Teté. Docente)*” Otros expresan el vínculo entre estudiar y mejorar las condiciones de vida: “*Las ganas de aprender, de tener un futuro (Ana Lía. Estudiante)*” y de aprender e intercambiar saberes: “*Aprender, compartir, enseñar lo poco que sabemos (Lourdes. Estudiante)*” (Reg. de clase 10.09.10)

En este primer momento, el equipo docente y la coordinación del programa se conformó en su totalidad por miembros del MCC que se definen a sí mismos como *militantes campesinos y profesionales*⁷⁹. En su mayoría, personas con formación terciaria o universitaria que habían 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 con 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, por un lado al posicionamiento pedagógico del equipo docente y por otro a las dificultades logísticas para desplazarse. Permanecer durante todo el día de escuela es también consecuencia de la dificultad de “entrar y salir del campo” por un período corto de tiempo dado el aislamiento que genera la falta de transporte.

Otra característica del espacio, que se mantendrá en etapas posteriores, es la participación de todos los presentes en los distintos momentos de la jornada y la integración de los contenidos curriculares en ejes de estudio a través del trabajo interdisciplinario en contraposición a la fragmentación del conocimiento en disciplinas delimitadas por unidades de tiempo específicas.

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, tesis 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 INTA, del INTI,

⁷⁹ Cfr. Paredes (2010)

talleristas y músicos, entre otros. Sin embargo, esa apertura tiene como límite la afinidad de las “visitas” con el movimiento. En algunas oportunidades, *las visitas* proponen actividades para un espacio curricular específico. Otras veces, *las visitas* vienen 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. Esto es valorado por los miembros de la organización ya que contribuye a visibilizar la realidad del campo: “*está bueno que nos vean en la ciudad para que conozcan nuestra vida.*” (Reg. de clase 12.06.09) 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.

I.1 LOS MOMENTOS DE LA ESCUELA

El “día de escuela” comienza con el traslado hacia ella. Como se mencionó, uno de los logros más importantes del MCC es que las escuelas se encuentren en donde las familias del campo viven y trabajan. Durante esta etapa, la escuela se encuentra ubicada a 25 km del pueblo (Serrezuela) que habitualmente se recorren en 50 minutos. Sin embargo, las condiciones del camino lo tornan intransitable en días de lluvia.



Camino a la escuela

Al momento de comenzar con el trabajo de campo, desde la terminal de Cruz del Eje dos empresas de transporte -Sarmiento y Ciudad de Córdoba - continuaban su recorrido por la ruta 38 en dirección a la provincia vecina de La Rioja. Si bien se contaba con varios horarios de salida de ómnibus desde la capital departamental, éstos comenzaban a espaciarse al llegar a Villa de Soto, siendo solo Ciudad de Córdoba la empresa que continuaba hasta Paso Viejo y Serrezuela, con pocos viajes diarios y escasa frecuencia. Por este motivo, los pobladores de esos lugares organizan sus actividades diarias en función de los horarios en los que los ómnibus les permiten salir y entrar del pueblo. Quienes viven en los parajes cercanos no cuentan con transporte público, lo que dificulta significativamente el acceso a la escuela. Ante esa situación, la organización puso a disposición de la escuela dos vehículos (camionetas) que salían de Paso Viejo, lugar de residencia de la mayoría de los docentes y primer lugar de encuentro. Docentes que venían de San Marcos y Villa de Soto dejaban sus autos ahí y continuaban el viaje en las camionetas de APENOC para llegar a Serrezuela. Allí se encontraban con un primer grupo de estudiantes que necesitaban ser trasladados. Se hacían dos recorridos distintos, buscando a los alumnos en puntos de encuentro acordados. Dada la cantidad de gente que se llevaba a la escuela, no todos podían ir adentro, por lo que la mayoría viajaba en las “cajas”⁸⁰ lo que se sufría en épocas de mucho calor o mucho frío. Otros medios de transporte utilizados para llegar eran motos, bicicletas, autos o a caballo.

Una vez en el lugar, se comenzaba a acomodar el espacio, mientras se prepara el mate y se distribuían los “criollitos”⁸¹ comprados a la salida del pueblo. La jornada continúa con una ronda de presentación en el caso de que haya gente nueva o de visita. La ronda consiste en decir los nombres de cada uno y la comunidad a la que pertenecen para favorecer la integración del grupo. Como ya mencionamos, el término comunidad no sólo designa los lugares de procedencia de las personas sino que se refiere a *núcleos básicos de organización territorial y política* y refieren a un modo de vida *deseable y adecuado* en la que sus miembros están organizados, hacen acuerdos, toman decisiones de manera colectiva y emprenden acciones productivas y de lucha en común, por lo que la denominación responde a una intencionalidad política explícita. (Martínez, 2013)

Desde que la escuela comienza a funcionar, su organización temporal y espacial adquiere características propias. El día de escuela se desarrolla a través de momentos sucesivos que fueron definiéndose a partir de situaciones diversas: algunos como las *Místicas* y

⁸⁰ Parte de atrás de las camionetas.

⁸¹ Pancitos de grasa u hojaldre individuales

Evaluaciones de las jornadas, habían sido previamente planificados por el equipo de formación en función de los objetivos pedagógicos y políticos de la organización. Otros, como *Hacer memoria* de lo trabajado en el encuentro anterior y *la ronda de noticias* surgieron de la observación de dificultades o problemas vinculados a la apropiación de contenidos, a la participación y a la inasistencia por lo que se incorporaron como estrategias para resolver esas situaciones. Los *cuentos* y las *actividades de teatro* fueron instalándose en la escuela a partir de la aceptación de los mismos y del reconocimiento como aportes valiosos para el espacio. Otros, como distintos *talleres* y *las tecnicaturas* se fueron delineando en las instancias participativas y de consulta con los estudiantes y con los miembros de las comunidades durante la elaboración del proyecto.⁸²

La Mística

Es interesante destacar que la Mística, tiene larga tradición en algunos movimientos sociales, especialmente en el MST (Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra) donde se considera un espacio importante para la formación de conciencia de lucha. Vemos así, como actividades con un sentido político e identitario, significativas para la organización se introducen en el espacio escolar.

Inicialmente, la mística se instaló como práctica de apertura de la jornada desplazando otras prácticas escolares generalmente designadas para marcar su inicio tales como la formación o el izamiento de la bandera. Orientada a fortalecer el espacio de la escuela, adquiere diversas modalidades: en algunas oportunidades contribuye a entrar en contacto con la naturaleza, a tomar conciencia del entorno que nos rodea y a reconocer el propio territorio: “*Salimos a mirar el monte. Nos reunimos y compartimos lo que vimos: huellas, plantas, bichos, bacterias, huesos, hornos... todos con vida. Eso es el monte para nosotros.*” (Reg. de clase 8.05.09) En otros casos, propone pensar el espacio escolar desde lo afectivo: “*Completamos con palabras qué sentimos que es para nosotros la Escuela Campesina: encuentro, nuestro sueño, muchos, unión, entusiasmo, lograr, animarse, compañerismo, alegría, mate cocido, compartir, estudiar, esfuerzo, conocimiento, construcción, esperanza.*” (Reg. de clase 10.09.09), lo que evidencia una fuerte percepción de que la escuela también opera como espacio de contención.

En otras oportunidades, la mística se orienta a fomentar la cohesión como organización: “*Fuimos diciendo cosas que vamos haciendo que son revolucionarias. A medida que las*

⁸² Cfr. Paredes (2010)

fuimos diciendo- juntarnos en asambleas, las escuelas, pelear por la tierra, las marchas, la lucha por la salud y el agua, defender nuestros derechos- damos un paso al frente y nos vamos juntando. Cada paso revolucionario nos junta, nos hace más fuertes.” (Reg. de clase 05.06.09) Además del componente afectivo ya mencionado, se busca consolidar la identificación con la organización y se incorpora también el uso del cuerpo para reforzar la idea: “*compartimos el gesto de oprimir y ser oprimidos por un compañero. Compartimos lo que sentimos: impotencia, bronca, etc.*” (Reg. de clase 16.10.09); “[se organizó un] partido de fútbol injusto con reflexión posterior: *el árbitro es el juez, los campesinos corrían más lento pero iban juntos, las reglas injustas las aceptamos. Habría que haber parado el partido y poner reglas justas. Cambiar el árbitro. No hay que aceptar tan tranquilamente las reglas, aunque seamos más, lo mismo perdemos.*” (Reg. de clase 04.12.09). En otras oportunidades se realizan balances y se revisan procesos⁸³:

En un cartel que dice 10 años anotamos momentos felices, valores y cosas que aprendimos.

Momentos felices: poder ingresar a la escuela, vivir en compañerismo, el comienzo de la escuela, los encuentros, el intercambio, la apertura del puesto sanitario, toma del Dique Nivelador, el día de la absolución de los compañeros de Cañada Larga, que organizados somos más fuertes, encuentro de mujeres y niños en Soto.

Cosas que aprendimos: a decidir en comunidad, a escuchar todas las voces, trabajar sin patrón, a compartir, a saber hasta dónde llegan nuestros derechos.

Valores: la solidaridad, el amor a la tierra y al monte, de todas las cosas que conseguimos.” (Reg. de clase 09.10.09)

También se recuerdan fechas importantes y se reafirma la intención de resistir: “*Aparecen unos milicos y los matan [refiriéndose a los campesinos]. El negro (Miguel) cuenta qué pasó el 17 de abril de 1996*⁸⁴ *y dice: ‘pero la lucha continúa’.* Otros compañeros cuentan cosas que se están haciendo por lo que la lucha sigue viva. Se van levantando los compañeros caídos y [repiten] gritos de orden⁸⁵.” (Reg. de clase 17.04.09)

A su vez, la mística también es una instancia para dar a conocer otras luchas y resistencias: “*Hicimos un recorrido de la historia de cómo se formó la CLOC, con los distintos momentos importantes. Terminamos contando del próximo 5º Congreso.*” (Reg. de clase 01.10.10), “*Por grupos representamos los temas: conflictos por los territorios campesinos, contra las*

⁸³ Un dato para destacar en el balance que se presenta a continuación es que no se incluyeron aspectos a mejorar, solo aspectos positivos.

⁸⁴ La Vía Campesina declaró esa fecha, que se conoce como la “Masacre del Dorado dos Carajás” como Día Mundial de las Luchas Campesinas. Ido sucede Ese día la policía militar de Brasil mató a 19 campesinos organizados en el Movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST) en el estado amazónico de Pará, en El Dorado dos Carajás.

⁸⁵ Consignas de lucha

mineras, soja, turismo, desmontes, viñedos. Los representamos sobre un mapa argentino.” (Reg. de clase 27.11.09)

También es un momento para recordar personas que ya no están en la escuela pero que marcaron el espacio por los aportes realizados “[Para recordar a Andrea Sánchez en el aniversario de su fallecimiento] se leen las palabras de la Andre a sus hijos. Repetimos las palabras que nos resuenan más. Isabel dice unas palabras que preparó ella.” (Reg. de clase 12.11.10)

Ronda de Noticias

Finalizada la mística otro momento del día es la ronda de noticias, que tiene como objetivo compartir noticias locales, provinciales, nacionales e internacionales:

Los incendios han sido intencionales, hay muertos. Anduvo Schiaretti por el Chacho. Lo operaron al hijito de Eli a y ya está bien. Cerraron una comuna. Salió una nota del Obispo Olivera que habla muy bien de nosotros. Van a hacer control de alcoholemia a los gauchos del 18 de agosto. Los docentes piden aumento. Había medidas para aumentar la luz y el gas pero se echó para atrás el gobierno. Se les dio subsidios a los tamberos y se enojaron los de la Mesa de Enlace. AFA quiere romper el trato por la televisación del fútbol con Ty C. Los clubes le daban mucha plata a los jugadores. Hay represión de estudiantes en Honduras. Chávez prohibió los campos de golf. Hay bases militares de EEUU en Colombia. Ayer fue el cumpleaños de Fidel Castro. (Reg. de clase 13.08.09)

La *ronda* opera como un espacio para informarse y reflexionar sobre la información que se presenta. A través de ella se van introduciendo problemáticas sociales, económicas y políticas y las diferentes acciones que están teniendo lugar en ese momento. “*Hicimos una marcha linda en Córdoba, hablamos con los legisladores, prometieron que la ley sale antes de fin de año. Los medios dan más espacio al MCC.*” (Reg. de clase 04.12.09) “[Para el] Martes 30 [fue] convocada Asamblea en Serrezuela porque están mal los caminos, están feos. La Asamblea se convoca a las 10 de la mañana en la ruta entre el Cristo y el polideportivo. Se va a mostrar un video que hizo Eduardo que muestra el estado de los caminos. Los chicos y chicas de la escuela que padecen los caminos miércoles y viernes están invitados.” (Reg. de clase 06.07.13)

Las noticias sobre conflictos de tierra tienen un lugar destacado: “*Situación de la familia Godoy de Represa de Morales: El agresor es Gómez, un comisario. El abogado se dio vuelta. El campo es muy valioso por las canteras. UCOS está tratando de armar una movida mediática. Los Godoy tienen mucha fortaleza. Viene resistiendo desde 1969. El 22 comienza*

el juicio contra Alcira y José Luis.” (Reg. de clase 02.10.09) “*El jueves pasado, frenaron con la camioneta del Zonal la topadora. Balducci estaba en el auto de la policía. Despues llegaron 3 móviles más con la misión de imputarlos por cortar un camino, que no era cierto. Terminaron declarando todos en la comisaría y acusándolo a Balducci.* (Reg. de clase 17.09.10) “*Noticias: los compañeros del Zonal cavaron de nuevo el pozo y abrieron la entrada a la represa que Balducci había tapado con la topadora. Los vecinos de San Antonio han denunciado la tapada y las amenazas de Balducci.*” (Reg. de clase 1.10.10)

También es un espacio a través del cual se convoca a las actividades de la organización: “*Invitamos a la Escuela de Memoria Histórica*” (Reg. de clase 26.06.09). “[una de las docentes, Sara] cuenta del campamento de jóvenes y sugiere que hagan algunas cosas para poder ir: Cuidando bien los animales, no renegando, portándose bien para sacar permiso para el campamento de jóvenes.” (Reg. de clase 16.09.11) “*Mañana es la asamblea de APENOC en la Estación de Soto, están todos invitados.*” (Reg. de clase. 02.12.11) “*Los días 4, 5, 6 de noviembre hay Encuentro de Formación en Traslasierra*” (Reg. de clase 26.10.16) “*El 20 de noviembre hay encuentro de mujeres y niños en Soto, de todo el MCC*” (Reg. de clase 05.11.10).

Además se hace referencia a las políticas públicas implementadas en la zona.: “*Mañana viene Schiaretti⁸⁶ a la Batea, viene a firmar el convenio de plan de viviendas contra el chagas.*”(Reg. de clase 04.12.09) “*Vino el Gobernador a entregar las casas⁸⁷, con el Legislador y el Intendente. Bajó el helicóptero en la represa. Nos hicieron sacar las cosas, nos toparon la casa y no nos dejaban bajar las cosas en la casa nueva. A Silvia Sosa no le dejaron sacar los ladrillos*” (Reg. de clase 15.10.10) “*El martes se presentó una Ley de Fortalecimiento de la Educación en el Noroeste de Córdoba. Nos consultaron mucho sobre esta ley. Contamos el proyecto y la experiencia. Ese mismo día se presentó el proyecto de ley de Ordenamiento territorial*” (Reg. de clase 30.10.09). Y se socializa información sobre políticas públicas que se pueden aprovechar: “*La Noe trae información sobre unas becas de la SENAF⁸⁸. ‘El próximo viernes viene la oficina móvil del ministerio de Justicia a Iglesia Vieja. Ta bueno que se hable eso en sus casas. Se pueden hacer trámites de DNI, registro de poseedores y denuncia de situaciones de violencia. (...) Antes había que viajar a Córdoba para esos trámites (...) para todo trámite hace falta tener DNI’. ‘Tener los papeles ordenados*

⁸⁶ Gobernador de la provincia de Córdoba

⁸⁷ Se refiere a las casas construidas en el marco del Programa de Sustitución de Viviendas Precarias y Erradicación del Mal de Chagas.

⁸⁸ Secretaría de niñez, adolescencia y familia que depende del gobierno de la provincia.

facilita las cosas'. Hay que '*aprovechar la oportunidad para organizar los papeles que de otra forma es más difícil.*' (Reg. de clase 26.10.16)

La Ronda también funciona como un ámbito en el que se socializan los logros conseguidos en la disputa territorial local: "*Salió una nota en la Voz que hacen falta guardias ambientales. Nos ha llamado para ser nosotros. Esto es fruto de la marcha. El ministerio de Agricultura nos ha convocado a una reunión, además del Foro.*" (Reg. de clase 11.12.09). Y también como ámbito en el que se visibilizan otras luchas: "*Noe cuenta sobre una manifestación masiva con detenidos en Chile por protesta y reclamo para la educación pública*" (Reg. de clase 27.04.12)

Nuestros registros de ese momento, indican que la participación en el espacio es despareja en relación a quienes presentan las noticias: "*Cuesta que participen* [haciendo referencia a los estudiantes]. *Pilar hace varias preguntas para que empiecen a hablar*" (Reg. de clase 24.09.10) A veces hay que reforzar la participación: "*Propuesta para el próximo viernes: todo el mundo trae una noticia.*" (Reg. de clase 06.05.11) También es despareja respecto al alcance de las noticias que se presentan. Generalmente los estudiantes se refieren a noticias locales y son los miembros del equipo de formación los que introducen noticias orientadas a la discusión política que finalmente tienen que sostener ellos a través de sus análisis y comentarios. Esto da cuenta no solo del nivel de apropiación de la actividad sino que también indica intereses distintos y dificultades en el acceso a la información a través de los medios masivos de comunicación.

En el año 2010 se introdujeron los ejercicios físicos, fundamentalmente de relajación y estiramiento. Tanto esta actividad, como la Mística con el tiempo, fueron desapareciendo. Si bien para el equipo de formación eran momentos importantes de la jornada la falta de interés manifestada por los estudiantes más jóvenes al disminuir la población adulta en la escuela, ocasionó que fueran suspendidos cuando se abre el programa de terminalidad secundaria para chicos de 14 a 17.

Grupos de Estudio

Otro momento es el trabajo en grupos de estudio, donde se presenta como un aspecto por resolver la articulación de la diversidad de trayectos educativos con que llegan los estudiantes. En ese sentido, se fueron ensayando distintas formas de agrupamiento en las clases para dar respuesta a esa cuestión.

Durante el primer año de la escuela, si bien las personas que ingresaron no contaban con los mismos trayectos escolares, las materias no proponían contenidos diferenciados sino que se daba una consigna común y se procedía al trabajo en grupos pequeños intentando individualizar los procesos e identificar dificultades de los estudiantes: “*Pedro explica que la matemática está en toda la vida. Entrega los problemas - diagnóstico con la consigna de resolver hasta donde lleguemos. Armamos grupos de 4. El equipo [de docentes] se distribuye en los grupos para descubrir los distintos modos de resolver. (...)*” La observación de los trabajos en grupo permitía extraer algunas conclusiones: “*Los últimos: superficie y volumen no fueron fáciles. José tiene dificultades, Ana Lía no sabe dividir*” (Reg. de clase 17.04.09) “*Llegan al resultado por deducción. No hay manejo de paso de gr a kg. Se enredan en las divisiones con cero a la derecha*” (Reg. de clase 24.04.09). En un momento posterior, se comienza a pensar en trabajar en grupos que funcionen de manera paralela, correspondientes a las áreas de estudio: Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Matemática y Ciencia Sociales bajo la lógica del plurigrado, es decir, atendiendo distintos niveles de trayectoria en simultáneo y avance a través de los módulos.

En 2010, el agrupamiento se define por el año de ingreso y a fines de ese año, se establecen grupos fijos: “*Todos los trabajos en grupo lo vamos a hacer en los mismos grupos para ir acompañándonos*”. (Reg. de clase 16.04.10)

Almuerzos y talleres

El almuerzo marca la finalización de la primera parte de la jornada e inaugura la segunda. Se pensó como un espacio de integración, que contribuyera a favorecer los vínculos interpersonales. La propuesta era que cada uno llevara algo para comer y se armara una mesa común para compartirlo entre todos. Esta dinámica se vio alterada cuando comenzó el programa de jóvenes. Algunos de ellos no querían compartir el momento del almuerzo con el resto por lo que empiezan a separarse del grupo. Finalmente, el momento del almuerzo se vuelve a unificar en el año 2014, cuando a través del Programa PAICOR⁸⁹ se gestiona la provisión de insumos para que los alumnos reciban el almuerzo en la escuela.

Después del almuerzo, habitualmente se inauguraba la segunda parte del día con un cuento, canción o juego corto. Posteriormente, se realizaban talleres sobre temas de interés: plástica,

⁸⁹ El Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.C.O.R.) es un programa de alcance provincial que tiene como finalidad la de atender en forma integral y sistemática las necesidades de las familias y educandos de menores recursos económicos.

folklore, cerámica, derechos humanos, jabones, escritura, guitarra, música, títeres, pintura en tela, entre otros.

Como puede verse, la mayoría de los momentos de la escuela tienen la impronta de lo colectivo. Desde que la escuela comienza hasta la actualidad, la presencia de actividades en las que participan todos los que se encuentran en la escuela fue adquiriendo diferentes modalidades (la ronda de noticia, la presentación, la mística, el almuerzo, los talleres, algunas clases, etc.) sin perder su significatividad.



Talleres en la escuela



Talleres en la escuela

Evaluación

En la escuela como en múltiples actividades del Movimiento, la evaluación se considera una práctica importante para definir el rumbo del espacio. En un primer momento, la preocupación de la evaluación no se focalizó en lo académico sino en el funcionamiento de la escuela y fue adquiriendo diferentes formatos. Uno de ellos fue la evaluación del día, actividad realizada por todos los presentes: “*¿Qué es para nosotros evaluar? Medirse, conocernos, ver si hemos aprendido, mirarnos, ver donde estamos, pensarnos, poner valor, [es] necesario, hay que esforzarse.*” (Reg. de clase 04.09.09)

La evaluación que sintetizamos a continuación corresponde al primer día de escuela⁹⁰ y si bien se centró fundamentalmente en aspectos positivos, nos ayuda a entender esta práctica. En este caso, contribuyó a reafirmar la escuela como logro de la organización y a expresar cómo se vivenció esa primera jornada escolar: “*Lindísimo. Me hubiera gustado que mi escuela hubiera sido como ésta, Es uno de los días más felices de mi vida, Hoy pude ver que podemos hacer algo distinto, Qué bueno las ganas, compartir las diferencias de edad, Me dio mucha alegría empezar a contar historias, No es difícil. Me sentí muy cómoda, Estoy sorprendido por los caminos para resolver [haciendo referencia a las distintas soluciones propuestas para los problemas matemáticos.], Me gustó porque entendí, Nos sacamos los miedos, Muy lindo por ser el empiezo, Muy contenta de no tener que formar, [izar]la bandera, [cantar] el himno. Muy lindo darle forma a la escuela entre todos, Me gusta mucho porque estuve en la ciudad y nunca llegué a nada y me gusta mucho el campo. Me gustó trabajar en grupo, Muy novedoso, me encantó, Te explican bien las cosas, Me siento cómodo.*”

También se pusieron de manifiesto representaciones sobre el espacio que contribuyeron a comprender las condiciones en las que la gente llegaba, ofreciendo a su vez, información sobre sus trayectos escolares. Se expusieron miedos: “*Estoy asustado porque no conozco mucho, Mi miedo es hablar en público, Hace mucho que no agarro la lapicera, Me cuesta hablar*” y dificultades: “*Me hicieron pasar al pizarrón y me cuesta, No fue mucho pero uno hace mucho que no hace algunas cosas: leer, escribir, No tan fácil las matemáticas.*” También expectativas y desafíos: “*Tengo ganas de seguir aprendiendo, Que salgan bien todos los trámites, Que ande el tele (que traigan las pilas del control), Voy a seguir viniendo, Voy a*

⁹⁰ El registro de ese día, 17.04.09, fue realizado por la coordinadora administrativa del programa para uso interno del equipo de formación. Hubiera sido interesante poder contar con los nombres de las personas que hicieron los comentarios para poder profundizar más sobre el análisis de los mismos.

venir una vez por mes, Quiero hablar más, Que lo apliquemos a la vida, Tengo que estudiar más para compartir.” Se explicitaron prejuicios: “Dejamos lo militar de otras escuelas, Yo antes no quería [la] escuela de la organización porque la experiencia había sido negativa. Tenía dudas pero ahora quiero seguir, Yo pensaba que iba a ser más difícil. Además se compartieron aspectos que se lograron o disfrutaron: Pude aportar, explicar la división, Trabajamos bien en grupo. Hubo participación, Re bueno poder repasar las cuentas. Podemos hacer dibujos, podemos contar historias, Me reí mucho con los dibujos, Me gustó mucho ver que hay muchas formas de resolver en matemática, Me gustó la aplicación práctica de la matemática, Aprovechamos bien el tiempo. Nos ayudamos mucho, Terminamos puntuales, Me gustó ver cómo los demás resuelven, Le agarré la mano un poco a la matemática, Me animé a pasar al frente.”

A su vez puso de manifiesto el componente afectivo del espacio. Esto también está vinculado a que la escuela es un proyecto gestado en el intercambio con las comunidades y los que están ahí compartiendo la experiencia escolar, son “compañeros”⁹¹: “Estoy orgullosa de verlos tan valientes, Que sea todo entre compañeros. Voy a seguir, Es bueno hacer estos ejercicios para animarnos y pensar juntos.” Así, lo colectivo adquiere atributos positivos y se entiende no solo como la manera en que se obtienen mejores resultados sino también como experiencia de apoyo: “Tenía mucho miedo y lo vencí gracias a la confianza de todos, Ponernos las pilas para ayudar con las tareas, Todos compartían y participan, Nos ayudamos mucho, Con José y Cefe nos ayudan cuando no nos salió nada, Fue lindo que la actividad fuera hasta donde sabíamos y ayudarnos con los compañeros, Más fácil en grupos.” Las únicas críticas que figuran en el registro se vincularon al almuerzo: “Poca comida pero estuvo buena, No lavamos cada uno su plato.” Probablemente por lo que significaba simbólicamente la apertura de la escuela para las comunidades del campo, no fuera tan relevante expresarlas. En evaluaciones posteriores, contando ya con algún recorrido, los estudiantes si expresan aspectos a revisar: “Es mucho, vamos muy rápido. Habría que repasar.”(Reg. de clase 03.07.09) “Que se aprendan más cosas aparte del módulo, Que los horarios estén mejor organizados, Que el ritmo sea más rápido” (Reg. de clase 04.09.09), “Me parece que [sería bueno] dar indicaciones sobre qué leer del módulo.”(Reg. 01.10.10)

En general las instancias de evaluación han contribuido a los procesos de construcción colectiva de la escuela. Esto significa que hay referencia permanente a qué se puede aportar al

⁹¹ Término nativo que define a quienes forman parte de la organización o son simpatizantes de la misma.

espacio, qué debería cambiarse, qué es lo que a cada uno le gusta o no le gusta de lo que sucede en la escuela y cuáles serían las propuestas para mejorar.

Como en el caso de la mística, la evaluación de los procesos también es una práctica de la organización que es llevada a la escuela para realizar los ajustes necesarios: “*Sara pregunta: ¿sirvió lo de los ejes? Pato, Luis y María contestan que sí.*” Las devoluciones de los estudiantes permiten conocer los distintos ritmos de trabajo: “*se hace difícil la continuidad, también el trabajo en casa, con las actividades, No entiendo lo de matemáticas (fracciones) (...) En naturales he podido avanzar. En sociales estoy esperando la prueba y en inglés no entiendo nada, He estado estudiando, me gusta matemática. Falto cuando no tengo más remedio. Se me ocurrió buscar tareas en la casa grande*⁹². ” (Reg. 01.10.10)

Además, al final de cada viernes de escuela, durante este primer tiempo, el equipo docente se reunía en la sede de Paso Viejo y hacía una nueva evaluación, centrando la mirada en los estudiantes y en sus dificultades, para revisar decisiones pedagógicas y didácticas. La evaluación del equipo docente sobre el trabajo en los grupos permitía tener una mirada más minuciosa de procesos que, en agrupamientos de mayor tamaño pasarían desapercibidos. Por otra parte, al integrar las evaluaciones docentes al registro escrito del día de escuela, éstas se constituyeron en un recurso valioso de consulta para identificar metodologías convenientes o no para replicar.

Un aspecto que aparece soslayado en todos los formatos de las evaluaciones revisados durante esta etapa es la reflexión sobre la evaluación como dispositivo para acreditar conocimientos. Si bien las evaluaciones se ponen a disposición de los estudiantes y éstos las realizan para poder pasar al módulo siguiente, no aparecen reflexiones sobre la evaluación de contenidos como garante de conocimiento aprehendido. Esto nos da algunos indicios sobre el posicionamiento del equipo docentes frente a este dispositivo, considerándolo un requisito para acreditar y “pasar de módulo” más que como un instrumento efectivo para dar cuenta de los aprendizajes realizados.

Como hemos visto, el desarrollo de gran variedad de actividades durante la jornada escolar, requiere secuenciarlas y asignarles un tiempo de determinado. Inicialmente se designaba cada viernes a alguien del equipo docente para que coordinara ese día, indicando los tiempos de trabajo e informando las actividades que se harían. Con el tiempo, la complejidad del día hizo que una sola persona no fuera suficiente por lo que se incorporó otra más a la coordinación.

⁹² Así se denominaba a la sede del APENOC en Paso Viejo

I.2. DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Desde que la escuela comienza, la inasistencia ha sido un problema difícil de resolver, especialmente entre los adultos: “*Hay que ver qué pasa con los que no vienen. En lugar de ir todos los viernes, que algunos vayan a las casas.*” (Reg. de clase 26.06.09), “*Cuesta hacer las tareas en casa. ¿Cómo hacemos para enganchar a los que no vinieron?*” (Reg. de clase 31.07.09) “*¿Qué hacemos con los que faltan mucho y no leen el módulo en casa?, Eramos muy pocos. El Tati no quiere seguir. El Cefé se va a juntar con él a hablar.*” (Reg. de evaluación del equipo docente al final de la jornada 31.07.09)

Frente a esta situación se ensayaron estrategias tales como “*no poner cosas muy específicas de los encuentros y establecer un nuevo momento del día: ‘Hacer memoria’ en el que se recuerda lo que se trabajó en la jornada anterior. En el mano a mano del grupito hay que predicarles sobre la necesidad de participar; estudiar en casa, hacer los ejercicios. Pero cuando vienen sin pilas hay que tenerles paciencia. Ya les llegará su momento.*” (Reg. de evaluación del equipo docente al final de la jornada 5.11.10) Para tratar de resolver la discontinuidad que genera la inasistencia se pensó en que cada estudiante tuviera una planilla en la que al final del encuentro pudiera registrar los temas sobre los que trabajó ese día, lo que se aprendió y las dificultades que se tuvieron: “*La realidad de la participación es así... a veces venimos a veces no... es difícil que nos acordemos por donde vamos y también que nosotros del equipo podamos saber bien en qué está cada uno. Entonces la siguiente vez me fijo[en la planilla] en qué tema estoy.*” (Reg. de clase 08.10.10)

En algunos casos, la inasistencia a la escuela se debe a situaciones familiares, enfermedades o la atención de cuestiones productivas pero en otros también se debe a la superposición con actividades de la organización, como en el caso de María y Ceferino: *Muchas cosas de la producción y de la organización que son responsabilidades que hay que asumir y que no dejan tiempo para venir lo viernes*”. (Reg. de conversación informal 05.08.11)

Si bien, el programa está pensado para que los alumnos puedan utilizar los módulos como guías de aprendizaje sin necesidad de contar con un docente permanente, siendo un beneficio importante la posibilidad de administrar el tiempo y regular el ritmo de su estudio, la implementación de la modalidad indica que esa autonomía es difícil de lograr. El relevamiento presentado en la Jornada de Capacitación⁹³ para las terminalidades educativas de adultos indicaba que el 30% de los estudiantes ha estado fuera del sistema entre 5 y 10 años,

⁹³ Datos aportados por el equipo técnico de la Dirección de Adultos en la Jornada de Capacitación para CENMAs, julio de 2014

que el 40% no ha estado en una institución educativo en los últimos 10 años, y en la mayoría de los casos, se cuentan con experiencias educativas previas de fracaso. Esos datos advierten que la autonomía no puede pensarse al margen de la intervención del docente, ni como requisito previo de los alumnos sino como un proceso de construcción en el cual, la autoestima está fuertemente vinculada a la autogestión.

En varios registros de clase, como por ejemplo el del 08.05.09 hay menciones reiteradas a que no se hacen las tareas en la casa y que no se lee el material de los módulos. Esta situación, que no es exclusiva de una terminalidad de adultos, se profundiza al no ofrecerse un cursado regular de clases. Por esa razón unos meses después de que el programa de adultos comenzara, se abrió un espacio de tutoría, en Serrezuela para los alumnos que no podían ir los viernes a la escuela.

Un desafío que continúa interpelando al equipo de la escuela, es el desarrollo de estrategias didácticas y pedagógicas para que lo enseñado pueda ser efectivamente aprehendido dado que los trayectos previos en algunos casos son muy frágiles. “*No se lee bien. [Hay que] fortalecer el hábito de leer.*” (Reg de evaluación. 12.06.09) “*Es mucha información, ¿cómo la afianzamos?*” (Reg. de evaluación 26.06.09) 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 compartida, favoreciendo así que los integrantes de los grupos colaboraran 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, con miembros de los equipos de investigación consultados para la elaboración del proyecto de escuela campesina. 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.

Dentro de las estrategias pedagógicas aplicadas a los contenidos hacemos referencia a la elección de ejes transversales de conocimiento que toman como punto de partida un problema o tema integrador para ser abordado de manera interdisciplinaria, evitando así fragmentar el conocimiento. Así, organizar los contenidos en función de ejes que permiten intervenciones

plurales, donde las distintas dimensiones de la realidad social se vean integradas contribuye a la construcción de conocimientos más articulados. Para ello, se desglosa la temática en aspectos que resulten contextualmente relevantes y que incluyan tanto el aporte de nociones del saber popular como el uso de las categorías teóricas pertinentes que cada disciplina ofrece. Cabe destacar que en muchos casos, los ejes seleccionados coinciden con banderas de lucha del MCC: como soberanía alimentaria y vida campesina, llevando la disputa política al interior de la escuela.

Uno de los primeros ejes de trabajo de la escuela fue *la vida en el campo* que no solo se utilizó para aprender cómo escribir historias sino también para pensarse como habitantes de su lugar: “*Dibujamos una silueta y escribimos la historia de esa persona inventada buscando que sea bien característica del lugar.*”

A continuación exponemos dos relatos elaborados por estudiantes que aportan valiosa información sobre cómo se desenvuelve la vida rural: “*Javier tiene 10 años. Es de Cachiyuyo. Es tímido, es morocho. Va a la escuela en bici o a caballo. Siempre usa gorra. Juega a la pelota y sale a “hondear” con los amigos. Come mucho pan casero y tortilla. De noche ve tele con luz de pantalla. Tiene 5 hermanos: 2 mayores y 3 menores. Vive con sus hermanos y padres cerca de los abuelos. La casa donde vive la construyeron sus padres y el agua la sacan de un pozo balde. Algún día quiere tener una moto. Le gustaría anotarse en una escuela de fútbol y tener su equipo y botines. Quiere hacer el secundario en el campo y tener sus propias cabras.*”

“*Soy Antonia. Nací en 1932 en el Cachiyuyo. Hoy en 2009 tengo 77 años. Mis manos están gastadas de tanto trabajar en la tierra, en hilados de lana, todo trabajo de campo. Tengo 13 hijos, 6 mujeres y 7 varones. Los tres últimos viven conmigo. Otros se casaron y se fueron a la ciudad. A veces vienen para las fiestas de fin de año. Hace 10 que estoy participando en APENOC y ahora estoy en la escuelita campesina. Me gusta matemática, hace 30 años comía lo que cosechaba y ahora no puedo por falta de agua. Lo mismo seguimos criando los pocos animales que tenemos. Mi marido falleció hace 2 años pero vivo feliz entre el campo, los animales y mis hijos.*” (Reg. de clase 13.08.09)

También se abordaron las representaciones sociales que consideraban que circulan sobre ellos: “*¿Qué dicen de nosotros? [la] Prensa: no habla de nosotros, habla de la gente de la ciudad, de los sojeros. En la Voz [del Interior] aparecemos como los pobres que vienen de lejos a caballo, que viven en el desierto, que los maestros trabajan gratis. [Para] La gente de la ciudad [somos], paisanos, chuncanos, sufridos, que no saben hablar, que no saben*

defenderse, inútiles. [Para los] Policias: mugrientos, vagos. Hablan desde el desconocimiento. [Para los] Empresarios: brutos, atrasados, quieren que desaparezcamos, que no nos organicemos. ¿Qué sensación nos deja? Bronca (...) Hay que mostrar cómo vivimos.” (Reg. de clase 3.07.09)

La reflexión sobre la identidad y modo de vida continuó dando lugar a nuevas preguntas: *¿Qué cosas hacemos nosotros que otros no conocen?* En la respuesta se destacaron como características de la vida en ese lugar que “*Hay luz, Hay señal de teléfono, Se utiliza la leña para cocinar y que se cocina afuera de la casa, [Hay] otra forma de curarse cuando se enferman, Hay relación y comunicación con los vecinos que a veces no están muy cercanos pero se los conoce, Se usaban mulas para el arado.*” También se señaló como diferencia significativa la relación con el tiempo “*Que es más lento, No se tienen tantos horarios.*”

Y frente a la pregunta: *¿Qué quisiéramos mostrar?* Las respuestas fueron: “*Que hemos elegido esta forma de vivir, no somos pobres e ignorantes como nos ven los de afuera. Es lo real de nuestras vidas.*”

Otro de los ejes fue el de salud. A continuación presentamos la síntesis realizada de manera colectiva sobre este eje para dar cuenta de su modo de abordaje. Para ello, la actividad consistió en hacer memoria y enumerar todos los temas trabajados relacionados con la salud: “*primeros auxilios, alimentación y producción, enfermedades y órganos, calidad del agua, medicina china, talleres de jabón, hierbas medicinales, taller de psicología, salud sexual, taller para aprender a tomar la tensión, la salud en relación al cuerpo: aspectos biológicos, emocionales y sexuales y la salud en relación al medio en que vivimos*”. Una vez hecho esto, divididos en grupos, la propuesta de trabajo fue escribir una reflexión en torno a la dimensión correspondiente. Con respecto a la salud en relación al medio en que vivimos se destacó la relación con los animales y con el monte como vínculos “*que nos hacen bien*”. Se trabajó sobre el acceso al agua y la preocupación por dos condiciones fundamentales: “[que fuera] sana y abundante”

El grupo que se centró en la salud como derecho manifestó que “*no se identifican programas de salud que lleguen a familias del campo.*” Reflexionaron sobre cómo deberían ser esos programas: “[que sea] una política de salud que atienda lo físico, las relaciones y lo emocional, que dialogue más con nuestros saberes” proveyendo “*más puestos, con equipos, que tenga en cuenta nuestro entorno, que su cuidado sea lo más natural posible, sin usar “químicos”.*”

Otro grupo remarcó la necesidad de escuchar y cuidar al cuerpo, que nos habla y de entender a la salud de manera integral. “*Nos enfermamos porque no nos cuidamos, [por] no abrigarnos, no alimentarnos bien, andar a las apuradas, no comer sano. Nos enfermamos porque no estamos bien emocionalmente. La enfermedad nos ayuda a frenar y a pensar en nosotros. Recurrir al médico sin habernos cuidado. Si estamos enfermos, nos sentimos mal.*” Así en función de lo que cada grupo aportó, se construyó un mapa conceptual con todas las dimensiones relacionadas a la salud. Para cerrar la actividad de síntesis, en el plenario se concluyó que “*la salud es multidimensional y por tanto era importante entender al cuerpo como una totalidad porque el cuerpo era el “territorio donde vivimos la salud”*”. Por este motivo había que aprender a conocerse emocionalmente. También se destacó la importancia de “*pensar la salud como derecho, como un camino al buen vivir, vinculada también a los proyectos de vida y los sueños*”. Y finalmente se hizo referencia a lo comunitaria al afirmar que “*la salud es con otros*”. (Reg. de clase 5.08.11)

Como muestran estos ejemplos, a lo largo de todo el recorrido escolar, el trabajo con ejes temáticos ha sido un horizonte pedagógico orientador. Sin embargo, el desafío de lograr integrar y organizar los contenidos curriculares en ejes que los articule y permita ver las relaciones existentes entre ellos no siempre se logra. Algunos docentes consideran que las características de la escuela hacen de ésta un espacio favorable para intencionar aún más ese horizonte para lo cual es necesario dedicar más tiempo a pensar las interacciones temáticas posibles:

... a veces se ha hecho, no es que no pero que lo podemos hacer crecer; intencionar más. Definir ejes temáticos y poder articular más los conocimientos, los contenidos de cada espacio curricular y que los chicos puedan ver esa integralidad (...) acá a veces lo sorteamos y a veces no, por eso lo veo como una tensión. A veces podemos avanzar en eso y a veces no... cada carancho a su rancho. A lo mejor hasta capaz trabajamos los mismos temas y... (Entrevista a Inés. Miembro de la comunidad de Soto. Integrante del equipo docente de la escuela)

Otra estrategia básica del proceso de enseñanza aprendizaje ha sido recuperar saberes populares y conocimientos previos: “[Se] Entregan los problemas - diagnóstico con la consigna de resolver hasta donde lleguemos.” (Reg. de clase 17.04.09)

Teniendo en cuenta que contar con ciertos saberes previos a la hora de abordar una actividad es condición habilitante para su resolución, asumir que los estudiantes cuentan con ellos, cuando los estudiantes no los tienen obstaculiza el proceso de aprendizaje. En una oportunidad, por ejemplo se les presentó a los alumnos un texto para analizar cuyo título era:

Mercados populares, alternativa de soberanía alimentaria. Cuando la docente preguntó de qué podía tratarse, considerando el título, los estudiantes contestaron que era el lugar donde se compra la comida pero no se mencionó nada en relación a la idea de mercado popular ni de soberanía alimentaria porque eran conceptos que no tenían incorporados. En otra oportunidad, durante una reunión de planificación otro docente cuenta su experiencia sobre un video que se proyectó: “*todo el video chorreaba militancia kirchnerista y organización*”. Cuando se hizo la puesta en común aparecieron las palabras: amor, solidaridad, trabajar por los demás pero no se mencionó nada sobre la militancia ni lo organizativo. Ante esto, el interrogante docente fue: “*¿Por qué no salen [esos temas]?*”, arriesgando la siguiente respuesta: “*Quizá porque son términos que usa uno pero no ellos.*” La reflexión de esta experiencia conduce al equipo al nudo del problema: “*Quizá la pregunta sea cómo llegar desde los referentes que tiene cada uno – amor, solidaridad - a lo que se quiere plantear.*” (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

Por otra parte, recuperar lo que se sabe permite avanzar hacia lo que no se sabe. El equipo docente entiende que esa práctica contribuye al proceso de autoafirmación personal y colectiva, donde lo que cada uno tiene para decir es digno de ser escuchado y tenido en cuenta, reconociendo a todos como interlocutores válidos y donde la circulación de la palabra hace que el proceso sea participativo.

Como parte de los momentos colectivos, las clases y las “puestas en común” -que pueden consistir en socializar una producción, en resolver una tarea, en reflexionar sobre la ejecución de un procedimiento o en evaluar procesos de la escuela- tienen un lugar destacado dentro de las estrategias pedagógicas ya que ejercita la participación y la construcción de conclusiones colectivas: “*Nadie dio una explicación o definición oficial. Las definiciones salieron de sumar miradas, no de imponer ninguna.*” (Reg. de clase 08.05.09)

I.3. CONTENIDOS Y MATERIALES TEÓRICOS

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 módulos no solo se utilizaban en todo el territorio provincial sino que también han sido adoptados por el Programa FinES. La 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. Si bien los módulos se vieron sujetos a varias revisiones debido a la necesidad de sumar nuevas orientaciones al Área Técnico Profesional requeridas por nuevos destinatarios⁹⁴ 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 ministerial y la propuesta educativa que del MCC.

La flexibilidad del Programa de Educación a Distancia, expresada en el decreto 1.070 del año 2000- que prevé que las organizaciones convenientes definan la orientación del Área Técnico Profesional y que puedan elaborar material teórico propio- fue entendida por el MCC como una oportunidad para introducir en la escuela la formación política y las problemáticas campesinas. En su trabajo sobre materiales elaborados para la modalidad de adultos a distancia, Martínez (2013) destaca la capacidad de los equipos técnicos de la Dirección de Jóvenes y Adultos para identificar situaciones no contempladas en los módulos ministeriales y atender a sus especificidades, reconociendo la necesidad de desarrollar trayectos formativos diversos y de introducir los aportes generados por otros actores sociales tales como universidades y entidades convenientes de distinto cariz, entre ellas movimientos sociales.

En el año 2011 el MCC comienza el diseño de dos módulos. Primero el módulo 11: *Manual de Producción Campesina*, que corresponde a la especialidad del trayecto y luego el módulo 4: *Cuaderno para la Participación*, como parte del material teórico del área de Ciencias Sociales.

A lo largo de sus trayectorias organizativas tanto APENOC como el MCC y el MNCI habían desarrollado diversos documentos, muchos de ellos con formato de folletos o cartillas en

⁹⁴ 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.

torno a temas que requerían formación, debate y discusión en distintas instancias organizativas⁹⁵. Esos materiales, que fueron confeccionados para otras situaciones, se recuperaron para ser utilizados en la escuela. A su vez, durante las clases también se fueron elaborando producciones: un diccionario de palabras campesinas, recetarios de cocina con comidas típicas y recetario de remedios a base de hierbas medicinales de la zona entre otros que sirvieron de insumo para la elaboración de los módulos 4 y 11.

Si bien el Cuaderno para la Participación no fue autorizado por el Ministerio como material de estudio, el Manual de Producción Campesina si lo fue, quedando disponible su uso para cualquier CENMA que lo requiriese. Se lo aprobó como trayecto válido del Programa con la condición de que se complementara con 3 capítulos de los módulos ministeriales. Además de formar parte de la oferta de materiales oficiales, el Manual de Producción aporta la novedad de ser el único material teórico que incorpora el espacio rural en sus desarrollos. Allí el MCC logra integrar en un mismo material de estudio las exigencias ministeriales sobre los contenidos teóricos para que garanticen su autorización, con los principios y metodologías explicitados en el proyecto de Escuela Campesina.

Para abordar el análisis de los módulos 4 y 11 realizados por el equipo de contenidistas de la Dirección de Adultos⁹⁶ y por el equipo de formación del MCC, recurrimos al estudio comparado realizado por Martínez (2013). Este trabajo, arroja conclusiones interesantes para comprender la trama de producción de los mismos y el uso que tienen en la escuela, teniendo en cuenta que fueron elaborados por sujetos sociales que ocupan distintas posiciones en el campo educativo pero comparten un mismo trayecto pedagógico para el que se definen contenidos curriculares que deben ser aprobados a los fines de obtener la certificación del paso por la escuela secundaria.

El recorrido por los módulos ministeriales, permite identificar y caracterizar algunas concepciones estructurantes sobre las que los contenidos se asientan y que distan bastante de las concepciones estructurantes desarrolladas en los Cuadernos Participación y el Manual de Producción del MCC.⁹⁷ Una primera contraposición puede establecerse en torno a una concepción individualista del sujeto centrado en la acción y experiencia individual- aunque se

⁹⁵ Cartilla de formación: La Organización, Publicación de registro del Encuentro de salud comunitaria 2002, Folleto Tierra en manos campesinas es alimento para los pueblos (MCC), Cartilla La Ley al Servicio de las Personas, Cartilla Para conocer y pensar la Ley de Bosques, Cartilla de Formación sobre el problema de la tenencia de la tierra. ¿A usted también le pasó?, Cartilla Nuestros derechos: La tierra (MNCI), Documentos síntesis del I Congreso Nacional (MNCI), Cartilla sobre “Calidad de agua” (de APENOC), entre otros 08.10.10

⁹⁶Para el análisis se seleccionaron las orientaciones que se utilizaron para el plan fines: Bienes y Servicios, Metalmeccánica, Turismo.

⁹⁷ El trabajo de Martínez da cuenta de un cuidadoso y detallado análisis de los textos, e incluye múltiples citas de los módulos y cuadernos con el fin de respaldar los análisis y conclusiones que se presentan.

integre a grupos sociales de diversas características y extensión; mientras que en los Cuadernos, hay una fuerte referencia a la vida común y al trabajo familiar en los que se destaca la importancia de estar integrado a organizaciones campesinas, que se presentan como modelos de lo comunitario, reuniendo en sí mismas sólo características positivas (Martínez, 2010) Otra contraposición interesante es la manera en que se entiende la dinámica social. En los módulos se prioriza la tendencia a la homogeneidad cultural, la armonía social y la invisibilización del conflicto en tanto no se problematizan intereses en disputa. En el caso de los Cuadernos, el conflicto es entendido como elemento constitutivo y estructurante de la realidad social, que no puede ser eliminado porque responde al enfrentamiento de intereses en pugna. Por otra parte el conflicto es entendido como lo que genera organización, al considerar que es posible transformar situaciones percibidas como injustas.

La estrategia desarrollada en dicho corpus [ministerial] es construir una cultura homogénea, universal en términos de imaginario hegemónico y bastante inespecífica. Ésta se basa en un sujeto individual, pasivo, urbano y en una sociedad compuesta por individuos cuyo carácter conflictivo queda invisibilizado. (Martínez, 2013:178)

Como contrapartida, el análisis del material producido por el MCC evidencia que “la importancia fundamental (...) se halla en el concepto de conflicto social como dinámica de la historia y de cualquier sociedad...” (Martínez, 2013:113)

El recorrido tanto por los registros de clases como por el Cuaderno de Participación y el Manual de Producción indica un esfuerzo permanente por parte del equipo docente para vincular los contenidos con el escenario sociogeográfico y político donde la escuela se encuentra. Así, la **contextualización de los contenidos**, mencionada dentro de los principios de la escuela, aparece como una categoría amplia y transversal que se concreta de diversas maneras:

a) **Enlazando contenidos teóricos con características o problemáticas de la zona**, lo que permite generar en la escuela conocimiento e información sobre las condiciones del lugar que se habita.

Vamos a caminar. Vamos a mirar el suelo. ¿Qué había acá hace 100 años?

Lore (docente): Pasto

Isabel (estudiante): Debe haber sido río

Teté (docente): Es un bajo, se debe haber inundado, ha quedado sal.

Sara (docente): Árboles más grandes

Pato (estudiante): Quebrachos grandes, anchos. No había jume porque es lo que ha sobrevivido.

Pedro (docente): si había, pero ahora ocupa todos los lugares donde antes había árboles

Maria (estudiante): Pasaba el río Pichanas por acá.

Pedro (docente): ¿Cómo habrían sido las orillas de los ríos? Un microclima. En La Batea ¿hubo árboles? Sí, sino no hubiera habido campesinos. Las raíces frenan la erosión del agua. La Batea vivía de hacer leña y se cosechaba. Antes sacaban sal en Lucio V Mansilla, hoy está acá. La erosión: la lluvia, si encuentra cubierta sobre el suelo, no golpea tan violentamente, si golpea fuerte tapa el poro y la siguiente gota no se puede infiltrar y corre y arrastra el suelo. La erosión eólica: los árboles protegen 15 veces su altura en distancia horizontal. Las partículas más livianas vuelan. Sacando las plantas, descuidamos el suelo. En esta zona es más dañina la erosión hidráulica. La eólica es por salto, rueda o vuela.

Repasamos. Un desmonte en Los Escalones afecta a La Batea.” (Reg. de clase 29.10.10)

b) Vinculando una situación del pasado con la realidad actual: “*¿Qué sabemos sobre el 25 de mayo? Se recupera lo que se sabe de esa fecha. Tarea: responder las siguientes preguntas: ¿Qué grupos sociales había?, ¿En qué se parecen a los de hoy?, ¿Qué es para nosotros la revolución?, Qué cosas hacemos nosotros que son revolucionarias?”* (Reg. de clase 29.05.09)

c) Relacionando los contenidos con la vida cotidiana:

“¿Para qué usan las matemáticas? [Los presentes responden] para hacer la compras, para calcular fechas, para vender la producción, para calcular cómo llegamos a fin de mes, para recetas, para cocinar, para construir una casa, para hacer un presupuesto, para costuras, para alambrar; para cerrar un predio, para la gestión del agua, para las dulceras, para compras comunitarias, para organizarnos, para situarnos (espacio, distancias)” (Reg. de clase 26.06.09)

d) Valorizando la identidad y vida campesina: Como señalamos previamente, recuperar aspectos de la cultura campesina, de la vida en el campo, de sus costumbres y tradiciones ha sido un eje siempre presente en todo el proceso de escuela “*¿Qué significa para nosotros ‘cultura’? Todo lo que hemos dicho antes, rescatar lo de antes, tiene que ver con lo que nos enseñan. Está degradado por negocios o por ignorancia. Hay que defenderla.”* (Reg. de clase 31.07.09)

e) Recuperando saberes populares:

¿Cómo tenían antes agua en el campo? Juntaban en represa y en aljibe, decantaban con tuna, hervían, usaban algún filtro y cántaros. Teníamos pozos. Antes el agua de los pozos era menos salada. Cuando llueve el agua disuelve la sal que hay en el suelo y en el arrastre deja piedras, ripio y al final, arena, en las zonas más bajas limo, en los pocitos, arcilla (greda) y la sal en lo más bajo (salinas). Vemos [el] análisis de agua de pozos de la zona y vemos si el PH está entre los valores normales, es decir entre 6,5 y 8. Pedro entrega las tablas periódicas. Vemos algo de los procesos de salinización y cómo se desalinizan normalmente (las plantas) y cómo es con intervención humana (drenaje, cultivo de acelga).” (Reg. de clase 08.10.10)

f) **Adaptando contenidos abstractos o complejos a un lenguaje y situaciones que permitan aprehenderlos:** De esta forma, partiendo de la realidad que se conoce, se llega al tema teórico que se quiere desarrollar.

Miramos tierra, el bosque, los árboles, pájaros, corrales, sol, viento. Cambiamos el punto de vista, nos metemos en el monte. ¿Qué características tiene como sistema? Atrae agua, produce vida. Más cerca se ven hojas, espinas, el daño que se ha hecho con el granizo, la forma del árbol, las partes del árbol, el suelo es guadaloso. Vemos otras propiedades, la floración de las plantas. Nos acercamos más al árbol: hay otras plantas abajo, el árbol está verde por el agua que toma de abajo, hay un tronco caido. Tienen frutos, hay hojitas de la flor que ha tirado el viento. Miramos un puntito del árbol ¿qué vemos? ¿de qué se compone? Hay materia, energía, falta de agua. Si aprieto con la uña se nota que hay humedad. Las hojas brillan.

Volvemos a la galería. ¿Qué nos sugiere lo que hemos hecho? El bosque como sistema tienen propiedades. Cada árbol tiene otras propiedades. Hasta un punto llega el ojo humano. Lo que no vemos con el ojo humano, qué es? Células, moléculas, átomo, todo esto relacionado. [Los] Átomos se relacionan y van formando la materia. No se los ve, se lo conoce por su comportamiento. Atomo -molécula- célula-órgano-cuerpo-subsistema-ecosistema. Son sumas de partes, es eso más las relaciones que tienen entre las partes. Hay 150 o más elementos. Lo que más hay es carbono, oxígeno, nitrógeno, hidrógeno. Todo se explica desde la química. (...)” (Reg. 23.10.09)

I.4. LA DISPUTA POLÍTICA SE INTRODUCE EN LA ESCUELA

*En el bosque, vos, ¿qué ves? O vos, ¿qué ves en el bosque?
Yo veo mucha basura, que es necesario sacar, para hacer esta tarea no queda otra que desmontar.*

Sin el bosque el agua se vea, me supo decir la abuela, se escurre y se lleva todo. Con bosque el agua se queda

*En el bosque, vos, ¿qué ves? O vos, ¿qué ves en el bosque?
El progreso nos apura y no hay tiempo que perder, tráigame la topadora, ya veo el bosque crecer
Yo me siento como el agua, que si hay bosque quiere estar pero en la tierra pelada nadie se quiere quedar*

*En el bosque, vos, ¿qué ves? O vos, ¿qué ves en el bosque?
Bichos, chagas, alimañas, eso es lo único que hay. Me voy a llevar la leña, buena plata me han de dar.
Tuscas, talas y jarilla, bichos del bosque, chañar, tuna, pistol, atamisque y sombra de algarrobal.⁹⁸*

*En el bosque, vos, ¿qué ves? O vos, ¿qué ves en el bosque?
¿Hay familias? pobre gente, que triste es vivir acá. El progreso los espera al llegar a la ciudad.
Postes, horcones, varillas para el rancho y el corral. Millones de cosas veo pero hay que saber mirar*

⁹⁸ Todas plantas de la zona

No me interesa el progreso que me vienen a ofrecer me quedo a cuidar el bosque y a vivir en dignidad

En el bosque, vos, ¿qué ves? O vos, ¿qué ves en el bosque?

(Mística sobre Bosque Nativo. Reg. de clase 26.08.11)

En este apartado nos referimos a otro nivel de contextualización, que vincula los contenidos que se enseñan con la lucha de la organización.

(...) Todas las personas desde el lugar en el que viven, forman la sociedad. ¿Todos piensan igual? No. Hay grupos, nos juntamos con los parecidos (...) Un grupo decide e impone a toda la sociedad convencida o por la fuerza. La sociedad puede ser pacífica o todo guerra.

Hay distintos grupos de poder. Hay uno dominante. A través del Estado hacen valer sus decisiones. Podemos tomar decisiones sobre nuestra vida o influir en la vida de los otros. Cada uno va haciendo la historia de la sociedad.

Cefe: cuando uno lee estos textos sirve pensar ejemplos.

Alberto: [algunos] grupos son los gremios, campesinos organizados.

Ana: católicos, grupos misioneros.

Sara: [Los] grupos sociales no necesariamente son organizados. Tienen características parecidas.

Cefe: uno de esos grupos tiene más poder y con sus decisiones afectan a otros.

Nico: los sojeros se formaron en grupos y así tuvieron poder.

Alberto: los grupos organizados tienen más poder que los no organizados.

(Reg. de clase 08.05.09)

Las situaciones problemáticas que tornan conflictiva la realidad social no son entendidas como situaciones a las que hay que resignarse, que hay que soportar o padecer, sino que requieren de acciones tendientes a su resolución, a su transformación. En ese contexto, estar organizados se presenta como la estrategia por excelencia para lograr esos objetivos. Por tal motivo, la lucha, la confrontación y el intento por modificar condiciones de vida actuales adquieren características positivas como así también la organización que permite que estas acciones se lleven adelante de manera colectiva: “*Otro grupo marcó que sin apoyo los campesinos siguen produciendo alimentos y si seguimos organizados podemos resistir.*” (Reg. de clase 03.07.09)

A la necesidad de organización se suma la de “conciencia de lucha”, es decir la conciencia de que el conflicto no se resolverá solo, sino que debe ser enfrentado, exigiendo lo que se considera legítimo.

Los comentarios al texto "La historia y la sociedad" se relacionaban rápidamente con la situación de campesinos organizados o no y con la coyuntura con los sojeros. En los territorios los individuos (plantas, animales, personas) luchan por el recurso, para eso se agrupan. Cada comunidad se da una estrategia de supervivencia. En grupos de vecinos

hacer un croquis del territorio campesino y del empresario. Poner donde hay bosque, camino, agua, casas. (Reg. de clase 10.07.09)

Así el programa político de la organización se introduce en la escuela al explicitar ese conflicto y ponerlo en juego en los contenidos, metodologías y la organización del espacio. Para la organización, la conflictividad surge de intereses encontrados que son presentados como irreconciliables y responden a la posición que los distintos agentes ocupan en el espacio social. En este caso, esos intereses son encarnados por sujetos sociales (en sus múltiples variantes: grandes empresarios, funcionarios públicos, terratenientes, jueces de paz, etc.) que ven con buenos ojos el avance del capital en el campo, enfrentados a sujetos sociales representados por movimientos y organizaciones sociales campesinas, pobladores rurales, organizaciones ambientalistas y simpatizantes que resisten la producción agroindustrial y denuncian las consecuencias que tiene ese modelo productivo para quienes viven y trabajan en el campo. Ese enfrentamiento supone la construcción de un *nosotros* al que se le atribuyen características positivas, que se opone a un *ellos* con los que se está en pugna y a los que se atribuyen características negativas (Martínez, 2013; Decandido, 2011)

“Hubo una reunión en [el campo] la Libertad del MCC con Ambiente por el tema de la caza de leones. [El] Planteo del MCC [fue que], la gente mata los leones no porque quiera cazar sino porque les matan las cabras, al haber desmontado tanto hay menos bichos y los leones se acercan más a los corrales, es una lógica simple”. Sara agrega: ‘pero bueno, Córdoba Ambiente se encarga de perseguir a los compañeros, están tratando de cuidar a los bichos en vez de frenar los desmontes. (Reg. de clase 10.09.10) El puma está matando, 20 cabras a Ana Lía y 30 a Binacho. Hicimos como MCC una carta a la Secretaría de Ambiente porque están criminalizando a los campesinos’ (Reg. de clase 10.09.10)

En este contexto, en el que no se entiende la vida social como algo armónico a lo que hay que integrarse, respetando leyes e instituciones sino que éstas son cuestionadas por considerarlas funcionales a un sistema que excluye e invisibiliza la problemática de los campesinos, resulta posible comprender la distinción que ciertas prácticas organizativas establecen entre lo legal y lo legítimo.

El conflicto, que podría ser analizado desde la lucha de clases es enfocado en la escuela fundamentalmente como el enfrentamiento entre dos modelos productivos, con su consecuente impacto en el ordenamiento territorial y manejo del monte nativo y los bienes naturales que allí se encuentran. Así, entran en juego las distintas representaciones que se tiene del monte y de los recursos que provee. Esto, a su vez, también expresa un tipo de

relación establecida con el territorio que se contrapone con el tipo de relación que otros sujetos establecen con ese mismo espacio socio-geográfico.

Para los campesinos [la tierra, el monte] es parte de la vida. Los empresarios las usan para tener poder aunque no sea rentable. [Los] Pájaros comen gusanos y bichos y hacen bien a las plantas. Los empresarios le ponen veneno para que no les arruinen la soja. El pájaro controla mucho los gusanos. El hornero necesita [al árbol] para funcionar en equilibrio. Los campesinos lo conocen y lo saben mantener. A los empresarios solo les interesa el dinero. Con el carbón se cocina, se calienta, es fuente de trabajo. Los empresarios explotan a la gente con el carbón. Árbol da vida a las plantas a los animales, da sombra, guarda humedad, los empresarios no los quieren, lo destruyen, o lo hacen leña para vender. (Reg. de clase 10.07.9)

En el año 2009 la problemática ambiental se instala fuertemente en las organizaciones campesinas. La ley nacional 26.331, sancionada en el año 2007 prescribía que cada provincia debía realizar un plan de ordenamiento territorial de su territorio y sancionar una ley provincial que regulara la explotación forestal. En ese contexto, la ley prevía que ese reordenamiento fuera el resultado de un proceso participativo en que estuvieran incluidas todas las organizaciones interesadas y público en general para que se escucharan diversas voces en torno al manejo del bosque nativo.

La temática se introdujo en la escuela a través de la invitación a participar de una Audiencia Pública y de la marcha posterior reclamando que no avance la deforestación. En la escuela se realizaron actividades de concientización sobre la situación ambiental y en articulación con el espacio curricular de Lengua se prepararon entrevistas para hacer a las personas que estuvieran en la marcha. A la semana siguiente, en la escuela se retomó lo sucedido en la audiencia, que fue aprovechada como experiencia de aprendizaje.

Esta situación nos remite al carácter educativo del *movimiento*. Se parte de una concepción amplia de lo educativo ya señalada en los principios de la escuela donde se considera que la educación no se restringe sólo al ámbito escolar sino que ser parte de un movimiento social y participar en las actividades que desde éste se proponen, también es educativo. Colocar a las personas en otras circunstancias o espacios y cuestionar las estructuras sociales vigentes a través de acciones de lucha y de organización colectiva son situaciones consideradas altamente formativas para sus participantes.

De esta forma, en un proceso de mutua retroalimentación, articular la educación escolar con distintas experiencias de reclamo y organización, puede "... promover transformaciones en la escuela que permiten articularla con otro proyecto educativo y de sociedad" (Dalmagro, 2016:82 Traducción propia).

En mayo del 2011 en el marco de un conflicto de tierras, el Tribunal Superior de Justicia de Córdoba absolió a ocho campesinos acusados de “usurpar” el territorio en el que siempre habían vivido. La sentencia, que sentó jurisprudencia respecto de los derechos de las familias campesinas sobre la tierra, hizo lugar a la figura de posesión veinteañal por sobre los derechos de compra de tierras esgrimidos por un empresario. Cuando se conoció la noticia, en la radio de Serrezuela se negaron a comunicarla, a raíz de lo cual, se organizó una marcha de la que participaron hombres, mujeres y niños para exigir que la noticia se diera a conocer. Debido a esa acción de protesta los miembros de la organización fueron considerados violentos. Este suceso es presentado en la escuela para su análisis: “*Y ellos, ¿no fueron violentos por ningunear la noticia? Si hubiéramos querido hacer un taller de formación no hubiera salido tan bien.*” (Reg. de clase 13.05.1) Otros autores, como Palumbo (2014), se refieren a este tipo de situaciones con el término *pedagogización de la política* indicando que las acciones y reivindicaciones políticas se constituyen en espacios y podríamos agregar también en recursos privilegiado de aprendizaje. Por este motivo, la escuela puede constituirse en un lugar donde “cuajen”, se recuperen y se valoren esos aprendizajes no formales realizados a través de la experiencia y la participación en instancias colectiva, posibilitando la construcción de otro tipo de relaciones sociales e interpretaciones de la realidad.

La Ley de Bosques va a continuar atravesando el espacio escuela durante todo el tiempo que se realizó esta investigación. En el año 2010 se organizó un taller de ordenamiento territorial para contar con mayores y mejores herramientas analíticas para participar en los debates y las discusiones que estaban teniendo lugar. En el año 2011 se realizó la Caminata Campesina, de la que participaron miembros de todas las organizaciones del MCC incluidos docentes y alumnos de todas las Escuelas Campesinas. Divida en tres columnas, ubicadas en diferentes puntos de la provincia: Noreste, Altas Cumbres y Norte, la caminata se dirigió a Córdoba capital para reclamar “la urgente aprobación de la ley de bosques” presentada por la Comisión de Ordenamiento Territorial del Bosque Nativo (COTBN). Cuando posteriormente se comenzó a trabajar con el Eje de Soberanía alimentaria, se trajo al espacio escolar la experiencia de la caminata para recuperar su lema: “Tierra y bosque en muchas manos alimento sano para todos” y sus demandas: “*Que se frenen desalojos, Que nos reconozcan derechos: derecho a la salud [que es] muy precaria y no hay médicos, a la educación [y] al agua.*” (Reg de clase 16.09.11)

Otra manera de luchar por la defensa del territorio es profundizar el conocimiento que se tiene del mismo. La escuela es un espacio, junto con otros de la organización en el que se recupera

el conocimiento local de los pobladores de las diferentes comunidades y se pone en relación para que ese conocimiento se vaya complementado y adquiera una dimensión más global, siendo un insumo valioso a la hora de diseñar proyectos de intervención territorial o demandar políticas al Estado.

Una de las propuestas para esto fue llevar adelante un proyecto de mapeo colectivo con ayuda de alumnos de la carrera de Geografía de la UNC, utilizando como metodología de producción la cartografía social. Atendiendo a que muchas veces se conoce bastante la propia comunidad pero no la totalidad de las comunidades, el objetivo era elaborar un mapa único, utilizando herramientas digitales para crearlo, en el que se pudiera unificar la información recolectada sobre la zona como por ejemplo: cantidad y localización de pozos de agua y puestos sanitarios, cantidad de animales, lugares de pastoreo y caminos, entre otros (Reg. de clase 19.08.11). Además de condensar la información disponible sobre el lugar, la elaboración del mapa también se consideraba una herramienta para “*pensar cómo organizar mejor ese territorio*”, para problematizar la distribución de elementos presentes tales como escuelas o puestos de salud y visibilizar los que no aparecían y eran necesarios en el territorio, como agua y caminos.

Además del mapeo, en la escuela se realizan otras actividades que tienen como objetivo recabar información y construir datos que permitan comparar distintas zonas, generar conocimiento y resolver situaciones problemáticas. La elaboración de registros es una de ellas. Durante un taller sobre cómo elaborar registros, algunas de las preguntas que atravesaron la actividad instalando la discusión política fueron: ¿Quiénes investigan? ¿Dónde se investiga? ¿Para qué se investiga? señalando que “*el 96% de las veces se investiga para otros y en los países desarrollados*” (Reg. de clases 19.08.11) por lo cual también hacía falta que “*nosotros registremos e investiguemos*” con el fin de contar con información que permita modificar prácticas o tomar decisiones sobre acciones a realizar.

Algunos de los temas sugeridos por los estudiantes para investigar en función de sus actividades de producción fueron:

Nicolás: los gastos y las ganancias obtenidas con la apicultura

Carola: la relación entre crías muertas – sanas

Esteban: la cantidad de ovejas perdidas

Ana Lía: la cantidad de cabras que se pierden porque las mata el puma

Lourdes: la proporción en que aumenta la majada

María: las pérdidas y ganancias que se obtienen con las cabras

Cefe: la relación apropiada entre la cantidad de animales y el territorio.

Isabel: la cantidad de monte nativo existente en la zona

Esteban: me gustaría investigar si las cabras se alimentarían igual en las 100 ha más, en lugar de caminar 20 km para comer. (Reg. de clase 19.08.11)

Algunos puntos de discusión que aparecieron en la actividad fueron la necesidad de realizar investigación aplicada a la producción campesina orientada a problemáticas comunitarias y por otro la importancia de contar con métodos para elaborar datos que sean propios, es decir que no se dependa de otros para obtenerlos. Vemos así cómo la información obtenida a través del registro también se convierte en una herramienta de la lucha política ya que el conocimiento sobre la realidad campesina y la elaboración de datos precisos permite realizar diagnósticos ajustados a partir de los cuales discutir sobre las alternativas productivas y su viabilidad.

En algunas oportunidades la construcción colectiva de conocimiento se realiza con personas u organizaciones invitadas, no solo gente de las comunidades como en el caso de la jornada sobre yuyos medicinales de la zona (Reg. de taller 14.10.11) en la que participaron técnicos del INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial)

Como en muchos otros talleres, además del tratamiento del contenido específico sobre el mismo, la metodología del encuentro consistió en vincular ese contenido con la lucha política del MCC y a la realidad campesina.

En esa oportunidad, se comenzó realizando un mapeo de los diferentes yuyos que había en las comunidades a las que pertenecían los presentes, teniendo en cuenta nombres y usos, recuperando así saberes populares: “*Estas cosas las hemos ido aprendiendo desde chicos. En una zona un yuyo puede servir para una cosa y en otra, para otra cosa. No es suficiente que estén los yuyos en el monte, hay que saber para qué sirven*” La utilidad de cada yuyo es transmitida familiarmente: “*por nuestros abuelos [y] padres... Viene de generación en generación.*” Sin embargo, este acervo de saberes populares que se aprenden por transmisión oral, de padres a hijos, entra en tensión a su vez con otras prácticas relativas a la salud que se instalan de manera hegemónica y que cuestionan su eficacia: “*Tenemos los yuyos ahí y a veces nos cuesta ir a buscarlos. [Está] Instalado el pensamiento de que una pastillita o un sobrecito con yuyos es más eficaz que el yuyo que crece en el campo.*” Por eso, la recuperación de saberes para que estos no se pierdan viene acompañada de la discusión en torno al valor que se asigna a esos “saberes populares” y en qué medida refuerzan o no la identidad campesina.

Además de ser un aprendizaje en sí mismo el relevamiento de los yuyos que se encuentran en la zona, la sistematización de esa información tiene una proyección política. Frente a la

propuesta de la industria farmacéutica, la cultura campesina puede ofrecer remedios naturales, cuya materia prima se consigue en el monte, por lo cual también exige la defensa del territorio ya que en el monte además de producir alimento sano, se puede producir salud Se trata, como afirma Esteban- estudiante oriundo de la zona y miembro de la organización- de “*...poder ir recuperando todo lo que tenemos. Rescatar la defensa del monte. Seguir viviendo en la forma en la que uno nació. Son alternativas para quedarnos acá. Un motivo para saber porqué uno está viviendo en el campo. Darle un sentido más a poder vivir en el campo.*”

Durante la jornada, el equipo de salud de APENOC, integrado por personas de diferentes comunidades explicó cómo se preparan y utilizan los yuyos y dieron recetas de gotas para distintas dolencias y de jarabe para la tos. Viviendo en el campo, la dificultad de acceso a la atención médica demanda contar con otras alternativas de salud que no supongan tener que trasladarse al pueblo por cuestiones que podrían resolverse con remedios caseros por eso la propuesta del área de salud de la organización se orienta a generar autonomía en el cuidado de uno mismo: tal como señala Sergio, médico y miembro del MCC: “*capacitarnos para aprender, para transmitir salud. La salud no es algo que hacen los otros por uno. También lo puede hacer uno mismo. Nosotros nos formamos para curarnos de otra manera.*”

La intención del encuentro era socializar con los técnicos del INTI los procesos de elaboración de esos preparados para ver de qué manera ellos podían contribuir a estandarizar los procesos: “*Queremos ver los procedimientos. Vamos a llevarnos el producto para estudiar qué mejoras se podría hacer, por ejemplo tipo de olla, lavar con agua fría o caliente*” señaló Ivana, una de las técnicas. Tanto para ellos como para los miembros de la organización, el objetivo del encuentro era establecer correspondencias entre “*saberes legitimados y los saberes populares y de las organizaciones*”. En la evaluación de la jornada, se destacó el esfuerzo de integrar los saberes provenientes de la ciudad y del campo y el amplio conocimiento que se tiene de la zona, del que muchas veces no se es consciente por lo que su visibilización y revalorización es también una tarea pedagógica de la escuela (Reg. de taller 14.10.11).

A través de las diferentes situaciones presentadas, vemos ejemplos de cómo se vinculan contenidos escolares con temáticas de interés de la organización, cómo se inserta lo educativo en procesos sociales mayores y cómo se entrelaza el proyecto político con el proyecto educativo en la práctica cotidiana de la escuela. A través de un doble juego, que ocurre en simultáneo y que es intencionado, la escuela se inserta en la lucha política generando espacios

para la reflexión, concientización y denuncia de situaciones y a su vez, la lucha de la organización, se introduce en la escuela a través de contenidos y actividades.

I.5. FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

La contextualización de contenidos se basa en la premisa de que lo que se enseñe en la escuela contribuya al arraigo en el campo. Esto significa que la escuela no sea una institución que expulse del territorio reproduciendo discursos que desvaloricen la vida en el campo y enseñando contenidos que no puedan relacionarse con la vida rural, sino que presente conocimientos que permitan permanecer ahí. En este marco, la formación para el trabajo adquiere una centralidad fundamental. Para abordar la vinculación entre escuela y trabajo productivo, nos disponemos a presentar otro momento escolar, que comienza en el año 2011. El diseño del módulo 11, elaborado en conjunto por las centrales del MCC, se concretó en el *Manual de producción campesina*, constituyéndose en el material teórico de este nuevo espacio formativo: las Tecnicaturas de Producción.

Si bien a partir de entonces las tecnicaturas continúan realizándose con variaciones en su formato de año a año, para este análisis tomamos el ciclo de tecnicaturas realizadas el año en que se inauguran.

Como señala Martínez (2013), el Manual de producción presenta una perspectiva distinta a la propuesta por los módulos del Ministerio sobre el trabajo y los trabajadores. En estos últimos, el trabajador aparece como un individuo pasivo y se desdibuja el conflicto entre grupos sociales (empleadores y trabajadores) con intereses contradictorios para reducirlo a conflictos interpersonales (entre personas que trabajan en un mismo lugar). A su vez, las actividades del sector primario no aparecen mencionadas, identificándose permanentemente las actividades laborales con el sector terciario. Si bien podríamos suponer que eso se debe a la creciente demanda de trabajo registrada en la ciudad debido al fenómeno migratorio ocurrido en el campo, no hay ninguna referencia a ese proceso socio-histórico, que permitiría comprender por qué se privilegia un sector frente a otro, diluyendo nuevamente el conflicto.

Otro contraste señalado por Martínez (2013) se refiere a la noción de *competencia*. En los módulos ministeriales, los competidores son quienes están en igualdad de condiciones y posibilidades laborales y por lo tanto, son presentados como una amenaza. Por su parte, el Manual de producción destaca la eficiencia del trabajo comunitario y familiar, entendiendo que potencia los resultados ya que hace posible distribuir esfuerzos de trabajo y facilita la

logística, aumenta la cantidad de producción y permite el acuerdo de precios de ventas comunes a través de redes de comercio justo. No es que la noción de competencia se elimine sino que se desplaza hacia los grandes empresarios y productores, complejizando el análisis en término de oportunidades y acceso a recursos.

Las Tecnicaturas se realizaron un viernes al mes, durante la jornada escolar. Esta estrategia de “volver curriculares” instancias formativas que exceden la currícula escolar y que se vinculan también con actividades productivas y organizativas, ha sido una práctica frecuente en la escuela como se verá también en próximos análisis del espacio escolar. Si bien era parte del trayecto de la escuela - con el que se acreditaba el último módulo de la terminalidad de adultos, se presentaba como un espacio formativo de mayor alcance.

La estructura de la jornada se organizaba en dos momentos, uno teórico y expositivo y otro de taller. Las actividades propuestas en los talleres proponían poner en juego saberes prácticos orientados a la ejecución. Para la resolución de las consignas, no era suficiente la lectura del Manual sino que era necesario poner en relación los contenidos ofrecidos por éste con los saberes de los estudiantes sobre el territorio y sobre sus prácticas productivas Así, las actividades propuestas en el Manual no se orientan a la repetición de los contenidos desarrollados en el texto sino a la transferencia de los conocimientos a situaciones concretas, a la ejecución de acciones: “*Siguiendo las indicaciones del manual, realice un inventario forestal del sitio que mejor represente el estado general del bosque (promedio)*” y a la recolección de información sobre el propio territorio: *Recoja datos sobre: especies, diámetro, altura, forma, regeneración y sanidad.*” (Manual de producción, 2011:16) Esta metodología de enseñanza y aprendizaje responde al reconocimiento de que las actividades cotidianas productivas son fuentes privilegiadas de conocimiento: “*no solo se hace investigación desde la universidad, sino también desde el propio corral. ¿Cómo hago para que vivan más, para que crezcan mejor los animales, para que no se mueran?*”(Registro de Tecnicatura 24.06.11)

En general, durante los talleres, se trabajaba en pequeños grupos que exponían sus conclusiones en el plenario de cierre en el que se elaboraba colectivamente algún tipo de síntesis que no proponía definiciones concluyentes sino que dejaba instaladas nuevas preguntas y reflexiones sobre las problemáticas abordadas.

En función de las temáticas a desarrollar (modelos productivos y vida campesina, agua, manejo de bosques, agricultura, ganadería campesina, pasturas, etc), los lugares donde se realizaban las tecnicaturas eran rotativos ya que su selección dependía de que fueran aptos para que pudieran llevarse a cabo los talleres. Éstos consistían en hacer una práctica u

observar de forma directa aspectos relacionados con el contenido teórico de la tecnicatura. Así, en el taller de instalaciones, se recorrieron corrales de miembros de la organización, uno de vacas y otro de cabras discutiendo dónde construir el corral (¿cerca del hogar?, ¿a la sombra?) y cuáles eran las medidas y divisiones necesarias. En ese recorrido, se fueron sumando sugerencias y propuestas: hacer “un tarima de ordeñe para evitar que el polvillo del corral ensucie la leche, hacerla con un borde con comida para que el animal se quede ahí mientras se la ordeña, que entre un $\frac{1}{4}$ y $\frac{1}{3}$ del corral tenga techo, que haya comederos en ambos lados para que las cabras que comen de un lado dejen comer del otro lado a otras, etc. (Reg. Tecnicatura 24.06.11)

En el taller de agricultura se aprovecharon las instalaciones de la escuela secundaria IPEA (Instituto Provincial de Educación Agrotécnica) N° 306, que contaba con huertas en las que se pudieron observar distintos tipos de surcos cubiertos con hojas para mantener la humedad, se identificaron plantas reponedoras, extractivas y las que alojan a los insectos que dañan los cultivos; se observaron las bases de las hojas de distintos cítricos para aprender a distinguir qué fruta daban, se identificaron distintos tipos de aromáticas y se reconoció a través del tacto de la hoja, el tipo de frutal al que correspondía (manzano o peral) (Reg. Tecnicatura 29.07.11).

Otro ejemplo de este tipo de propuesta, fue el taller realizado en la Tecnicatura sobre bosque, en el que se trazaron transectas para poder describir las características del monte nativo, identificando todas las plantas dentro de esa superficie, el estrato arbóreo al que pertenecían y la cantidad de ejemplares de cada una; señalando a su vez las estrategias de adaptación al árido y las interacciones con su entorno (luz, otras plantas, animales, suelo, etc.) (Reg. Tecnicatura 26.08.11).

Por su parte, en el taller sobre suelos, se analizaron las condiciones del suelo en tres lugares distintos, describiendo sus características (seco, compacto, etc.), examinando la presencia o ausencia de materia orgánica, identificando su estructura (arenoso, arcilloso, etc) y haciendo pruebas de infiltración para sacar conclusiones a partir de esos datos:

“...por el color- es clarito-, hay poco humus, poca materia orgánica.”, “Hay vaquitas de San Antonio, entonces hay pulgones”, “se infiltra más porque tiene más materia orgánica”, “ la cobertura [es del] 90%. Es el mejor. [la] Gota cae a baja velocidad. El mantillo protege mucho. Se van a hacer microcuenca. Originalmente muchas de esas plantas se deben haber originado en esas cuenquitas.”, “¿Por qué se sembró alfalfa y avena? La avena crece rápido y la alfalfa la protege, le da cobertura para que no la mate el sol. No compiten en el crecimiento porque tienen diferentes formas de tomar los nutrientes, a diferentes alturas.” (Reg. Tecnicatura 30.09.11)

Los talleres fueron instancias en los que se propusieron otros espacios de aprendizaje no áulicos y otras prácticas para aprehender los contenidos, facilitando el acercamiento entre realidad y conocimiento. Lo productivo y su vinculación con el trabajo aparece como un aspecto crucial de la escuela, potencialmente transformador de la estructura escolar que a su vez introduce como premisa el “hacer experiencia”. Sin embargo, esta potencialidad inauguró nuevas tensiones. Cuando comienza el programa de terminalidad para jóvenes de 14/17 la propuesta era que también pudieran participar del espacio, pero la burocracia del traslado permitió que sólo participaran de las tecnicaturas que se realizaron en la escuela de El Quicho, teniendo clases habituales cuando éstas se hacían en otros lugares. Esta situación generó el desdoblamiento de las actividades escolares poniendo en tensión el funcionamiento de la escuela y la representación de ésta como una sola y no con dos programas independientes entre sí.

Otro elemento distintivo de las tecnicaturas, con una clara intencionalidad política y organizativa, que a su vez posibilitó extender la oferta de capacitación a quienes tuvieran interés, fue que la participación no se restringía a los miembros de la escuela. Es decir, no solo participaban los alumnos del programa, sino que podían asistir todos los miembros de las comunidades integrantes de APENOC y de todas las demás centrales del MCC, docentes y estudiantes universitarios, miembros de instituciones vinculadas con la temática a desarrollar y público interesado en general. Ningún requisito educativo era solicitado.

El encuentro entre personas de una misma comunidad o comunidades cercanas tenía como objetivos no solo fortalecer esos lazos comunitarios sino también el encuentro entre miembros de distintas centrales del MCC, que en ese espacio intercambiaban además de saberes sobre sus territorios, información sobre problemáticas sociales y ambientales reforzando así los vínculos como organización a nivel provincial.

Cada tecnicatura se estructuró a partir de una preocupación vinculada a lo productivo. Esto dio lugar al intercambio de alternativas viables para modificar esas situaciones dentro de las posibilidades reales que ofrecía el espacio sociogeométrico. En ese sentido, entonces, la problemática fue el disparador para pensar comunitariamente acciones que permitieran un mejor manejo del agua, o de los pastos para forraje, de los animales o del monte: “*¿Cuál sería la mejor forma de tener pasto en cantidad y calidad suficiente para todo el ganado (vacas, cabras, ovejas, etc.)? ¿Cuáles son las limitantes que hay que resolver?*” (Reg. Tecnicatura 28.10.11) “*¿Qué manejo haríamos del bosque?*” (Reg. Tecnicatura 26.08.11)

Centrado en la especificidad del norte cordobés, el Manual de producción se circunscribe a esa zona de la provincia, coincidente con la zona de influencia de la organización, donde a su vez, la gente vive y produce por lo cual, las actividades y estrategias presentadas en el Manual puedan ser implementadas. Toma como punto de partida ese espacio sociogeográfico para presentar rasgos distintivos, problemáticas y posibles soluciones con intenciones de incidir en el mismo, proponiendo conocimientos adecuados para adaptarse al semiárido. Cada capítulo comienza con una situación problemática que, como dijimos, se vincula a un tiempo y lugar específico: “*Sin embargo, muchas familias de comunidades campesinas del Norte y Noroeste de la Provincia de Córdoba, igual que otros 8 millones de argentinos, no tienen acceso al agua por red pública. La comunidad de San Roque, al borde las Salinas Grandes es una de esas comunidades. En esta zona de la Salina, el agua subterránea se encuentra a muy poca profundidad, pero es agua muy salada y con altos índices de arsénico. Los pozos a balde se usan para lavar y para los animales de corral. El agua para tomar es de lluvia que se capta en techos con placas de zinc y se almacena en aljibes.*” (Manual de Producción, 2011: 33). Sin embargo, esa problemática situada puede extrapolarse a la realidad de otros lugares: “*Muchas comunidades campesinas tienen una situación parecida a la Comunidad de San Roque. Le proponemos hacer un estudio sobre la situación respecto al acceso al agua en su comunidad.*” (Manual de Producción, 2011: 34).

I.5.1 “CAMPESINOS SIN TIERRA, NO SOMOS”

Tanto las tecnicaturas de ese año como las subsiguientes, no se restringieron a facilitar conocimientos y aprendizajes. Excedieron los objetivos de capacitar o transmitir información. Con esto nos referimos a que fueron también una respuesta a la necesidad de discutir las problemáticas del territorio y buscar soluciones integrales, construidas de manera conjunta para que la transformación de la realidad territorial fuera emprendida comunitariamente.

En este marco, los contenidos y aprendizajes que se priorizaron en las Tecnicaturas analizadas, debían ser socialmente útiles, para permitir diseñar las estrategias productivas que el territorio demandaba. Se presentaron así situaciones que al ser analizadas favorecían el intercambio de perspectivas. Preguntas sobre el cuidado del monte y sus recursos, por ejemplo, contribuyeron a complejizar la discusión sobre la diversidad de sus usos y utilidades: los árboles pueden dar leña, frutos y flores y por tanto, además de utilizarse para hacer carbón, pueden aprovecharse para alimentar a los animales o para la apicultura por lo cual, para que las distintas actividades productivas puedan desarrollarse es necesario realizar

acuerdos sobre el uso de los bienes naturales: cuando se señala que las especies de árboles garabato y lata son muy buenas para combustible (...) se advierte también que “habría que tener en cuenta utilidades. *“Por ejemplo, el garabato no se si es bueno para carbón pero da muy buena flor”* (Reg. Tecnicatura 26.08.11) Este tipo de intercambios permitían evaluar las distintas contribuciones del monte incorporando un enfoque ecosistémico más general que considerara no solo la ganancia económica sino su uso sustentable, cosa que en muchos casos aún no sucede: *“... hay familias a las que no les queda otra o no tienen conciencia.”* (Reg. Tecnicatura 26.08.11)

En estos encuentros, para la conservación del monte se sistematizaron diversas estrategias que indicaban la potencialidad de introducir transformaciones acotadas en el territorio pero efectivas para resistir la pérdida del monte nativo:

“Hacer parcelas para hacer pasturas, Alambrar el pasto, Cerrar varias hectáreas para que no se lo coman los animales, Cosechar frutos para la producción de forraje, Trasladar los renuevos, Utilizar cardones como forraje, Preservar lo plantado para que no se erosione el suelo, Rotar el pastoreo, [que] Leña sea para consumo local. Aprovechar el bosque para las cabras y abejas. Si se ralea el algarrobo, usar la leña más fina, Si no hay lluvias oportunas la principal alternativa es cuidar el rebrote, usar abono para mejorar la tierra, cosechar agua y aprovecharla mejor haciendo terrazas y micro diques, hacer acuerdos amplios para defender territorios grandes. (Reg. de Tecnicatura 26.08.11)

La información y conocimientos técnicos y productivos que se trabajaron en las tecnicaturas, tenían como telón de fondo la preocupación por la defensa del territorio campesino. Preguntas tales como: ¿Cómo producir en el campo? ¿Cómo mejorar las prácticas productivas? Son preguntas que exceden la preocupación por una producción más eficiente y se inscriben en la búsqueda de alternativas que permitan seguir en el espacio rural. Así, decimos que la preocupación por lo productivo es una preocupación política por varios motivos. Poder producir garantiza la reproducción social en el campo y abordar la discusión sobre la producción conduce al debate sobre múltiples aspectos que requieren ser pensados y analizados: *cómo y qué producir, quién decide qué se produce, qué es necesario para producir*; preguntas todas que remiten al acceso y distribución de recursos que posibilitan las actividades productivas: tierra, agua y monte. Contar con tales recursos permite, a su vez, que la venta de fuerza de trabajo sea una estrategia complementaria sin que se pierda el control total sobre el propio trabajo. Tomando como punto de partida los macro objetivos de las organizaciones campesinas, que son la soberanía alimentaria y la reforma agraria y por tanto la defensa y recuperación de la tierra, podemos decir que el trabajo productivo cobra una

dimensión fundamental en tanto es inseparable de lo identitario. Dejar de producir la propia tierra es dejar de ser campesino: “*Las familias para vivir en el campo y para vivir dignamente tienen que producir y para producir se necesita en este caso la tierra. Decimos: campesinos sin tierra, no somos.*” (Entrevista a Ceferino. Julio, 2010)

Esta identificación con el territorio no se reduce a la tierra como espacio en el que se asienta la vivienda, donde se puede sembrar o criar animales sino que se amplía al ecosistema en que se encuentran: al monte nativo y a las posibilidades que éste genera para sostener la vida: “*Recuperando el monte, tenés muchas cosas, provee muchas cosas.*” (Reg. Tecnicatura 26.04.11) “*...plantas medicinales, los frutos son alimento para personas y animales, las abejas producen miel con sus flores, los árboles dan sombra para la siesta, oxígeno, leña y carbón; horcones para los ranchos y madera para hacer los corrales. El monte capta y retiene el agua de la lluvia, protege los suelos y regula los ciclos naturales.*” (Regs. Tecnicaturas 24.04.11 y 26.08.11) Reconocer las posibilidades que ofrece, permite también reconocer la necesidad de aprovecharlo: “(*Mario, campesino de Las Abras*): *El monte siempre da una oportunidad para los que nos quedamos.*” Y defenderlo: “(*Joaquín, docente de la escuela*): *Nos da vida. Tener el monte nos da libertad*”.

Así, se reconoce que poder vivir en el campo, aprovechando los distintos recursos que allí se encuentran, genera autonomía ya que el mismo entorno proporciona medios para la reproducción de la vida (leña para calentarse y cocinar, madera para la construcción de ranchos y corrales, etc.) y para llevar adelante la producción (alimento para los animales: pastos, flores, frutos; leña para hacer carbón) sin que sea necesario transformar el tiempo de trabajo en dinero para comprarlos. En vez de eso, el trabajo consiste en proveerse de los recursos que el monte ofrece. Además de tener acceso a los elementos que necesitan: madera, frutos, plantas, etc se cuenta con los conocimientos y habilidades necesarias para utilizar y reconvertir esos recursos en medicina, forraje, instalaciones, alimento, etc. “*Pero acá en el campo se vive mucho mejor que en la ciudad. Yo me acuerdo que allá tenía que tener plata todos los días, tenía que tener plata. Acá me paso un mes completo, no tengo un mango, pero como igual. Si. Me hace falta carne, mato un pollo, verdura... de la huerta: papa, cebolla... todo de acá.*” (Entrevista a **Mariana** y Fernanda. Estudiantes del CENMA. Octubre, 2016) Esta autonomía expresada en no necesitar permanentemente dinero, permite a su vez que el trabajo asalariado no se convierta en una opción obligada.

El intercambio de experiencias organizativas y de lucha tanto en el propio territorio como en otros fue también una característica de las Tecnicaturas. Uno de los encuentros se realizó en

Las Parcelas, que como se mencionó en el capítulo 2, fueron tierras tomadas por miembros de la organización a quienes, finalmente el Estado otorgó una tenencia precaria. En ese lugar, desde entonces se realiza una experiencia de producción en la que las familias asentadas conformaron una cooperativa de trabajo como alternativa al trabajo asalariado. Ismael, uno de sus miembros presentó la experiencia durante la Tecnicatura sobre suelos, resaltando ese aspecto: “*Lograr esto sirve de modelo para que otras familias hagan lo mismo, trabajar sin patrón, producir de otra manera.* (Reg. Tecnicatura 30.09.11)

En ese mismo encuentro, “compañeros” que habían viajado al nordeste brasileño hablaron sobre las distintas estrategias de convivencia con el clima semiárido que habían conocido en ese viaje - instalaciones de captaciones de agua, bancos de semilla, silos, represas- con el objetivo de presentar esas iniciativas como replicables ya que si en otros lados era posible implementarla también ahí podían llevarse a cabo.

Otra particularidad del espacio, reforzando el espíritu de la Escuela Campesina, fue el intercambio de saberes entre distintos sujetos sociales: campesinos, pequeños productores rurales, miembros de la organización formación profesional, técnicos de organismos gubernamentales (INTA, INTI), docentes y estudiantes universitarios. Se recuperaron no solo saberes y experiencias de distintas procedencias sociales y geográficas sino también saberes basados en la práctica cotidiana y traspasados de generación en generación: guardar en invierno la algarroba con jarilla y ceniza para que no se “embiche”, darle a las cabras palma de tuna antes del parto para que les sea más fácil tener la cría, ordenar las pariciones de los cabritos para que no nazcan en invierno que es cuando hay menos alimentos porque comienzan las heladas, secar el mistol antes de guardarlo para que no se apolille,etc.

Esa convergencia de conocimientos técnicos y experienciales dio lugar a la socialización de prácticas orientadas a resolver algunas dificultades puntuales de la producción: “*Ceferino agregó que a ellos prácticamente no se les mueren los cabritos y que a algunos de sus vecinos de 35 se les mueren 15. Para él, la clave está en el cuidado de la alimentación.*” (Reg. Tecnicatura 24.06.11). Para la tecnicatura de bosques por ejemplo, los grupos para el taller fueron coordinados por agrónomos y por gente de la zona, que compartía lo que sabían del monte. “*Los chicos del programa 14/17 reconocían muy bien cada una de las especies de árboles y plantas.*” (Reg. Tecnicatura 26.08.11). De esta forma, el espacio va generando una propuesta de educación que articula de manera novedosa saberes y modos campesinos con otros conocimientos, provenientes de ámbitos científicos y académicos.

En la puesta en común del cierre de la tecnicatura sobre suelos, distintos sujetos se referían a esa convergencia:

Oscar (poblador de un paraje cercano): me lleve contenidos de [la] unión que se va formando entre idóneos del campo, técnicos e ingenieros.

Marie (agrónoma francesa que estaba allí para conocer a la organización): Para que agricultura campesina siga hace falta mezcla de técnicas. Siempre adaptándolos para la zona y esa adaptación se hace colectivamente entre técnicos y campesinos.

Armando (técnico del INTA): Normalmente nosotros damos algo y la gente está al frente. Evaluamos según las preguntas que nos hacen. Esta es una experiencia muy particular. Aprendí mucho de lo que pasa en esta zona, de lo que me contaron ustedes. ¿Qué vengo a hacer? Vengo a compartir. Nos ayuda a reflexionar cómo procedemos en las capacitaciones (Reg. Tecnicatura 30.09.11)

Por otra parte, en esa articulación también se perciben distinciones jerárquicas tanto entre saberes como entre quienes los detentan, como indica el comentario de Esteban, un poblador del paraje San Roque, miembro de APENOC: “*algunos no pudimos ir al colegio por la distancia. Por eso es valioso el intercambio con otros que sí fueron (...) se puede saber mucho del monte y de la vida campesina pero también.... si no hubiéramos tenido gente que nos organizará que compartiera con nosotros sus saberes....*” (Reg. Tecnicatura 26.08.11)

Las dos últimas tecnicaturas fueran sobre la comercialización de productos y elaboración de proyectos. El encuentro sobre comercialización permitió discutir sobre los productos campesinos que se venden (quesos, dulce de leche, miel, cabritos, terneros, leña, carbón, aromáticas, gallinas, huevos, aceitunas, mermeladas y dulces en almíbar) y cuáles eran los problemas con los que los pequeños productores se encuentran a la hora de vender. Algunos, de infraestructura como el estado de los caminos y canales de riego, otros relacionados a falta de acceso a recursos, por ejemplo de agua. En otros casos se percibía como problema la poca o nula organización entre los productores, los grandes cerramientos de campos, no contar con transporte para trasladar los productos y los precios bajos.

A partir de la pregunta: *¿Cómo se comercializa hoy?* se analizaron cuáles eran los requisitos que el Estado exige para comercializar los productos. “*Si queremos hacer todo legal, la dificultad es que es muy caro, complicado, no deja ganancia, hay que tener amigos en las oficinas y en la policía, sólo lo pueden hacer los que tienen plata y amigos.*” (Reg. Tecnicatura 25.11.11)

A partir de la pregunta *¿Qué debería hacer un productor de Casas Viejas que quiere venderle al vecino un ternero para el cumpleaños de su hija según la ley y lo establecido para el comercio de carne?* se construyó el circuito de comercialización siguiendo la regulación estatal, que indica que deben seguirse los siguientes pasos:

1. *Dirigirse a la municipalidad más cercana con su libreta de marca, y solicitar una guía de traslado de hacienda por un animal con su marca. 30 km de camino de tierra.*
 2. *Esperar que el personal idóneo se encuentre disponible y le expida la guía de traslado, por la que deberá pagar \$...., y presentar el certificado de vacunación de aftosa obligatorio para realizar movimiento de hacienda.*
 3. *Con esa guía regresar al campo y contratar un flete habilitado para llevar el animal a ser faenado a un frigorífico habilitado también. Como en Serrezuela no hay, deberá recorrer además 70 km de ruta hasta Cruz del Eje, esperar su turno y pagar la faena, a veces el frigorífico se cobra el servicio con el recuperado (cuero y vísceras). Sería conveniente que se quedara en la faena para poder trazarlo (seguir el animal para que no sea cambiado por otro)*
 4. *Contratar un vehículo habilitado por ONCAA para traslado de carne fresca, con la guía de traslado que le da el frigorífico que indica el destino “Alfredo Campos, Casas Viejas”.*
 5. *Finalmente venderle al vecino las medias reses, entregándole una factura de monotributista a cambio del dinero.*
- (...) los trámites no son sencillos para ningún campesino que por lo general no cuenta con movilidad, no tiene el registro de marca o lo tiene vencido, no existen en la zona vehículos habilitados que se puedan contratar, ni el frigorífico tiene previsto cupos ni mecanismos facilitadores para pocos animales, condiciones que fomentan la aparición de carnicerías populares. Si a esto le sumamos el incremento en el control que realiza la policía caminera, que ha decomisado muchísima carne, el panorama parece no tener alternativa.*
- Esto explica que la llamada “faena clandestina” ocupe un lugar tan importante en términos de volumen y de suministro de carne al noroeste de Córdoba, a pueblos y ciudades. No es clandestina desde el momento que todos los vecinos saben que esto sucede, es decir que es legítimo, aunque no sea legal.⁹⁹ (Manual de producción, 2011: 241)*

De esta forma, exigencias que “garantizan” higiene y seguridad alimentaria excluyen del circuito de comercialización a los pequeños productores.

En otra instancia de la tecnicatura, las dramatizaciones de situaciones de comercialización de tres productos: leche, cabritos y leña permitieron que los campesinos expresaran su percepción sobre los abusos de los intermediarios:

Trabajar para otros nunca es negocio (...) La venta directa permitiría un mejor ingreso a las familias organizadas. Se sostendría un equipo de comercialización.

Los campesinos vendemos vacas flacas. El que engorda se queda con mucha plata más. El que engorda es el que más saca.

Con la leña es lo mismo, muestra los cálculos de la campaña de leña picada. Cuesta \$13.000. En Córdoba se paga a \$20.000. Hay \$7.000 de ganancias por cada viaje. Es mejor vender bien que vender mucho.

Hablemos de carbón. Hacemos el mismo ejercicio. Treinta toneladas a \$1.600, ganaríamos \$16.500

¿Qué pasa con la miel? Se le podía sacar \$8.800

¿Y con la semilla de buffel? Hoy vale \$22 el kilo. Podemos hacer unos \$15.000 si comercializamos directos.

Si comercializamos organizadamente sacaríamos por año \$322.000

¿Cuánto valen nuestros productos? ¿Cómo se valora nuestro trabajo?

(Reg. Tecnicatura 25.11.11)

⁹⁹ Extracto extraído del Manual de Producción elaborado por el MCC

Ante ese panorama, la conclusión fue que era conveniente la venta directa y comercializar organizados.

Durante la última Tecnicatura se trabajó sobre la evaluación del recorrido realizado a lo largo de todas las tecnicaturas y se dio la consigna del trabajo final integrador: elaborar una propuestas productiva en función de los ejes expuestos en los capítulos del Cuaderno de Producción. Por lo tanto, se revisó cómo hacer esa propuesta, teniendo en cuenta las distintas etapas: diagnóstico, implementación y evaluación y los aspectos que era necesario desarrollar para su presentación: fundamentación, objetivos, etc.

Los proyectos propuestos fueron:

- Armar una carnicería en Los Escalones, para que la gente no se vaya al pueblo a comprar la carne para el consumo y a su vez mejorar la venta y la producción.
- Aprovechar la madera de manera integral. El objetivo es generar mano de obra y una cooperativa, fabricar sillas, aberturas y muebles artesanales.
- Hacer un tajamar. Se benefician 10 vecinos para huerta y cría de aves. Con tuberías y medidores. La base es darle vida a una zona. Más fuente de trabajo, mejor calidad de alimentación, mayor producción de alimentos, menos migración. Se frena el agua, menos erosión y mayor filtración.
- Mejorar la oferta de alimentos y forrajes para animales en invierno. La capacitación se haría con “gente del Movimiento” que ya tiene experiencia.
- Producir café y harina de algarroba.
- Armar una cámara de frío “NIMI” para carnear cabritos cuando tienen precio bajo y venderlos cuando mejora el precio. También tendría anexada una carnicería. Haría falta coordinar la producción comunitaria.
- Tener un sótano para chacinados: Cuando se faenan los chanchos grandes se pierden muchos productos chacinados por eso sería bueno tener un sótano para chacinados que cuente con una máquina embutidora.
- Fabricar hielo. En Serrezuela hace falta, porque no hay y lo traen de Cruz del Eje. También sería para hacer llegar a la zona rural.
- Incrementar la cantidad de colmenas para producir más miel y núcleos en San Antonio, El Abra y Los Leones. Otro objetivo es mantener el monte autóctono. Extraer y fraccionar la miel en la comunidad.
- Extender la red de agua potable a la comunidad de El Rincón donde hay 29 familias

sin agua. El objetivo es hacer una perforación para agua potable, o al menos segura. También captar y almacenar en aljibes para producir más alimentos, conservar el monte y mejorar la salud.

La evaluación colectiva del trayecto de tecnicaturas se realizó antes de cerrar el último encuentro. En ésta se resaltaron como aspectos positivos: la diversidad de edades de los participantes, el intercambio de saberes diversos, el alto nivel de participación y que se mantuviera el mismo grupo de gente, la convergencia de distintos intereses y/o aspectos en cada temática, “*la riqueza de estar en el campo*”, que fuera un espacio abierto con otros “compañeros” y no en el aula, la posibilidad de hacer un curso en donde “*podamos ver*”, la percepción de que las prácticas se van modificando, la experiencia de reconocer problemas y buscar soluciones.

Como aspectos negativos, se puso el acento en que la cantidad de información y actividades pensadas para cada encuentro ocasionó que algunos contenidos no pudieran desarrollarse, que las jornadas resultaran muy recargadas, que los temas se explicaran muy rápido porque los “*tiempos eran apurados*”. Otros aspectos que se destacaron fueron que se trabajaba poco en las casas y que se tardó mucho en adaptar las propuestas a los participantes más jóvenes.

REFLEXIONES PRELIMINARES

Como síntesis de este capítulo quisiéramos volver sobre algunos de los aspectos aquí presentados que resultan relevantes. En primer lugar, consideramos que la confección del propio material de estudio -Módulo 11, reconocido y legitimado por el Ministerio de Educación, sienta un nuevo precedente en la disputa por la redefinición de políticas educativas rurales y de jóvenes y adultos.

Atendiendo a los momentos de la escuela y las propuestas que en ella tienen lugar, podríamos pensarla no como un “modelo pedagógico cerrado” sino como un “modo de ser escuela”, como una “postura frente a la tarea de educar” (Dalmagro, 2010: 24) Ese modo de ser escuela intenta recuperar los saberes populares, el intercambio de conocimientos, el abordaje de situaciones problemáticas de manera colectiva y procura traducir los conocimientos en experiencias, entre otras cosas. Además, esa postura frente a la tarea de educar se manifiesta no solo en decisiones metodológicas, pedagógicas y didácticas sino también en prácticas que

van dando identidad al espacio, que lo van definiendo pero que a su vez, son revisadas y evaluadas y por tanto pueden ser modificadas. Cabe advertir que ese modo de ser escuela puede oscilar entre lo que se pretende y lo que efectivamente se logra por eso nos parece interesante retomar el concepto de experiencias educativas híbridas ya que aunque el espíritu de la escuela sea otro, eso no implica que no puedan darse situaciones en las que se empobrezcan contenidos y explicaciones, se introduzcan aspectos que resultan ajenos a la realidad de los estudiantes o se entienda al conocimiento de un modo inmediato y utilitario, fragilizando el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la potencialidad de que la escuela se constituya en un proyecto educativo diferenciado con respecto a otras escuelas podría residir en la visibilización permanente del aspecto conflictivo de la realidad social y el esfuerzo por profundizar la comprensión de la realidad desde esa perspectiva. Sin intentar socializar a sus estudiantes para que se integren de manera armónica a la sociedad, pone en cuestión esa mirada interpretativa del mundo social y de las instituciones y leyes que la organizan destacando la disputa de intereses enfrentados en la estructura social. En este marco las experiencias de lucha y organización colectiva pueden constituirse en espacios de aprendizaje propios que refuercen una propuesta de educación alternativa a la que ofrece el Estado.

Otro aspecto que percibimos como potencialmente transformador de la estructura escolar es la transferencia de conocimientos a situaciones cotidianas y el esfuerzo por contextualizar los contenidos que se enseñan para que el conocimiento sea socialmente útil. Es decir, para que puedan establecerse vínculos entre el conocimiento y la realidad concreta que permitan atribuirle sentido a los aprendizajes, tanto en relación a la realidad de cada día como también en relación al contenido de la lucha política que se desarrolla en el territorio. Así, se estudia en donde se vive, se aprende cómo adaptarse mejor al entorno y cómo mejorar las propias prácticas productivas para incidir en ellas con un fin político además de económico.

En esta línea, la educación en el territorio, vinculada a procesos productivos y al trabajo en el campo, adquiere un lugar destacado al permitir relacionar conocimientos teóricos y técnicos con preocupaciones y discusiones políticas y con la práctica concreta en distintos espacios de trabajo: el corral, la escuela, la chacra, el monte, etc. La experiencia de la tecnicatura, da cuenta de la intencionalidad de transformar la realidad local y de hacer converger saberes provenientes de distintos ámbitos. Además se inserta en la escuela pero la trasciende como espacio formativo, poniendo de relieve otra manera en que la escuela se involucra en la lucha política y cómo la organización adapta la propuesta escolar oficial para volver curricular un

trayecto formativo en el que se entrelazan de manera estrecha objetivos políticos y contenidos teóricos escolares.

CAPÍTULO V

El Quicho

*Sara: 'Yo tengo un notición. Por el camino que venimos haciendo en esta escuela, por todo lo que hemos luchado, por las veces que hemos ido a reuniones, a foros, marchas desde el miércoles que viene funciona el programa 14/17'.
(Todos aplauden)*
Sofía: Educación campesina....
Todos: un derecho que camina.
Sara: El miércoles se larga. 10 am inauguración del nuevo programa (Reg. de clase 05.08.11)

INTRODUCCIÓN

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 de la Escuela Campesina para que la escuela primaria que allí funcionaba no tenga 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).

Cuando la escuela comienza a funcionar, en el año 2009 no incluía a los jóvenes menores de 18 años, con lo cual la franja etaria adolescente seguía sin poder acceder a la educación secundaria. Con la apertura de este nuevo programa, esa situación se revierte.

Así como en el capítulo “Inicios de la Escuela Campesina” nos centramos en las contradicciones y tensiones generadas a partir de la inserción de un proyecto educativo “alternativo” en el sistema oficial de educación, en este capítulo- sin desestimar las tensiones trabajadas en el capítulo anterior - quisiéramos centrarnos en la manera en que el espacio escolar se reconfigura, dando lugar a distintas representaciones: para algunos serán dos programas y para otros, una sola escuela, identificando a su vez procesos de resistencia y apropiación en los distintos sujetos de la escuela.

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, adecuación de contenidos, estrategias didácticas y establecimiento de acuerdos entre los diferentes sujetos.

I. LA APERTURA DEL PIT

Como se mencionó previamente, el traslado a la nueva escuela coincide con la apertura de un nuevo programa de terminalidad del nivel medio. El “Programa de Inclusión / Terminalidad

de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17” es una oferta educativa diseñada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba cuya implementación se vio inicialmente acotada a dos cohortes durante los años 2010/2011, pero terminó extendiéndose hasta la actualidad. Entre sus objetivos principales se destacan no solo favorecer y acompañar los procesos de inclusión escolar de jóvenes que estuviesen fuera del sistema educativo sino también sostener su permanencia en el mismo. Esto a través de la oferta de una propuesta diferenciada que propone aprendizajes equivalentes a los que se alcanzan en las escuelas de nivel medio y considera las situaciones de vida de los alumnos - tanto los contextos de vulnerabilidad de los que provienen como sus realidades familiares y laborales - ya que no conocer y reconocer el contexto social en el que se encuadra el programa y el contexto individual del sujeto puede ser una causa de deserción.

Las direcciones implicadas en la gestión del programa fueron: la Dirección General de Educación Media (D.G.E.M.), la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (D.G.E.T.yF.P.) y/o la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (D.G.I.P.E.)

Cómo su nombre lo indica, el programa está destinado a jóvenes de 14 a 17 años exclusivamente, en condiciones de “*vulnerabilidad socioeducativa*” por haber abandonado o nunca iniciado la escolaridad secundaria. El programa tiene una duración de 4 años y son requisitos para la matriculación certificar la finalización de la escuela primaria y no haber estado matriculado durante el año inmediato anterior en ninguna institución de enseñanza secundaria. La segunda restricción se orienta a prevenir que los chicos se pasen de las escuelas a los programas, situación que si bien debe ser regulada en las ciudades no se adecúa a la realidad escolar rural: “*Pero nosotros le intentamos explicar a la coordinadora que acá no hay escuelas, si el chico no viene acá no viene a ningún lado. Distintos es un chico que tiene que escuela cerca, que tendría que ir a la escuela-escuela*” (Reg. Reunión de Planificación 15.02.13)

Actualmente, ante la insistencia de que se tenga en cuenta la falta de instituciones educativas secundarias en la zona, el Ministerio de Educación permitió al PIT de la Escuela Campesina el ingreso de estudiantes a partir de los 12 años, siendo los dos primeros años de preparación para comenzar los recorridos curriculares que establece el programa.

Con respecto a la organización de los programas, los equipos de gestión están integrados por un directivo y un coordinador pedagógico. Los cargos administrativos corresponden a un Preceptor y un Ayudante Técnico Administrativo (en adelante ATA). El cupo mínimo

estipulado es de 20 estudiantes y el máximo de 25. Por ese motivo, se permitió el ingreso de estudiantes una vez vencido el plazo definido oficialmente debido a que no se había llegado a completar el cupo máximo.

La propuesta curricular del programa para jóvenes, introduce como aspecto novedoso respecto al programa de terminalidad de adultos, la posibilidad de cursar únicamente los espacios educativos que el alumno no hubiera cursado o aprobado. Por este motivo, las inscripciones no se hacen por año sino por espacio curricular y los estudios realizados previamente se convalidan en el espacio curricular correspondiente. De esta forma, el reconocimiento de lo que el estudiante ha cursado y aprobado con anterioridad en cualquier escuela secundaria con reconocimiento oficial, permite que el proceso sea más dinámico. Siempre que se respeten las correlatividades establecidas, la modalidad de aprobación por espacios curriculares independientes habilita al estudiante a cursar simultáneamente espacios pertenecientes a diferentes años del programa.

Debido a la flexibilidad de la estructura del programa, cada estudiante puede diseñar su propio “itinerario formativo” a partir de la historia escolar recorrida al momento del ingreso al programa. Esto da lugar a que en un mismo grupo no solo puedan estar estudiantes de distintas edades sino que también puedan estar cursando espacios curriculares distintos, siendo un máximo de 7 u 8 los que pueden cursar cada estudiante simultáneamente. O en el caso inverso, que chicos con distintos trayectos estén cursando juntos la misma materia. Por ese motivo, para el personal administrativo, ordenar los trayectos previos fue una tarea lenta y difícil. *“Mi trabajo era ver lo que el chico había empezado. Si empezó acá, de 10, empieza todo el curso completo pero había chicos que venían de otros lados y había que ver las equivalencias: cuáles se tomaban y cuáles no. Había quien las tenía acomodadas y otros chicos que las tendría que haber hecho y ahí empezamos con todo eso.”* (Entrevista a Paula, Asistente Técnica (ATA) del PIT (2º designación). Mayo, 2015)

En el “Trayecto Formativo Integrando¹⁰⁰”, que era la totalidad de espacios curriculares a cursar, se articulan los aprendizajes establecidos como prioritarios, cuya acreditación permite certificar la realización de la escolaridad secundaria. El trayecto consta de 28 Espacios Curriculares Obligatorios- que pueden ser anuales o cuatrimestrales - y de 3 Espacios Curriculares Complementarios, con actividades optativas a los fines de ampliar y diversificar

¹⁰⁰ Para mayor información sobre la estructura curricular básica del Trayecto Formativo consultar Tablas I y II del Documento Base Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria - Jóvenes 14-17 y el Documento Propuesta Curricular- Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria - Jóvenes 14-17 PIT

la oferta educativa. Debido a que cada espacio curricular es una *unidad autónoma de acreditación de aprendizajes*, puede aprobarlo o desaprobarlo al final del cursado, con una sola calificación y de manera independiente. En éste último caso, como en cualquier escuela secundaria, se prevén instancias de exámenes en julio, diciembre y marzo y las posibilidades de recursar y rendir libre.

Entendiendo al programa en un marco más amplio de políticas sociales tendientes a la inclusión, éste cuenta con algunas estrategias para ayudar a que los alumnos no interrumpieran sus estudios: asistencia alimentaria, becas para poder estudiar, materiales de estudio tanto en soporte papel como en formato digital y la incorporación de los estudiantes al Programa Nacional de Salud Escolar. Sin embargo, la precariedad señalada en el capítulo anterior debido a la condición de ser un programa a término es reconocida por la directora del IPEA 206, escuela base de la que depende el PIT: “*No me gusta que sean programas porque un programa empieza y termina en cualquier momento, cuando menos vos pensás se cortan porque tienen un financiamiento que no vienen precisamente desde algún lugar del estado. Son formas internacionales para desarrollar. El PIT ha sido reconocido por la UNESCO (...)*” Para compensar esa situación, la directora gestionó para el programa la figura de aula extendida: “*...al ser programas, no tienen demasiadas cosas. Pero yo los tengo a los chicos como aula extendida, son matrículas de la escuela. Es un aula del [IPEA] 206 que funciona allá. En ese marco lo tenemos al PIT. (...) hay que pensar que en realidad hacen falta escuelas, no programas. Pero a su vez, esas escuelas tienen que tener una estructura flexible como la del programa:*

...de poder ir lunes, miércoles y viernes porque tampoco vamos a meter una escuela... Nosotros hace 2 o 3 años atrás que hablábamos con la coordinadora general y ella me decía [que] Teníamos que poner un CBU. Y le digo yo ‘pero un CBU con la idea de que funcione de lunes a viernes? Eso no va a andar’. Y fue marcha atrás. Porque lo que quería el Ministro era que no fuese programa sino escuela CBU (...) Si no te dejan que funcione de esta forma, es un fracaso. Si, hay que seguir peleando por ese lado. (Entrevista a Nora. Directora del IPEA 206 y de su anexo: el PIT de la Escuela Campesina¹⁰¹. Diciembre, 2015)

Por esto mismo, teniendo en cuenta esa situación, se valoran como positivos aspectos que inclusive se considera deberían replicarse en el nivel medio del sistema educativo. Uno es que en el PIT no hay repetencia (...) *en nuestras escuelas, el chico repite un año, repite dos, el*

¹⁰¹ Como en el caso del CENMA, para los Programas de Terminalidad Educativa puedan funcionar necesitan que una escuela Base, en este caso el IPEA 206, de la que dependen. Por tal motivo, la directora del IPEA es también la directora del programa.

tercer año ¡no!... y queda fuera del sistema. (...) Nosotros sabemos fehacientemente que un chico repite un año, dos años... el tercero ya no lo hace. Es más, es como que no podés estar. La escuela misma te dice no vengas.... (Entrevista a Nora. Directora del PIT. Diciembre, 2015) Otra ventaja es que puede recuperarse todo lo que el estudiante aprobó sin que sea necesario tener todas las materias del año escolar aprobadas: *Esto de poder armar la trayectoria, recuperando qué es lo que aprobó, qué es lo que hizo y seguir que eso es lo que hablo yo que le falta a esta escuela. Entonces uno imagina chicos no repitiendo cursos (...)* (Entrevista a Nora. Directora del PIT. Diciembre, 2015)

Al ser un programa a término, se preveía que funcionara en las instalaciones de la escuela que lo implementase. En este caso, la escuela sede fue la Escuela Rubén Darío.



Escuela Primaria Rubén Darío

Ésta, además de contar con un aula pequeña y un salón grande, tiene otras dos salas: en una se encuentran la televisión y la computadora y en la otra se acondicionó para que la utilizaran la asistente técnica y la preceptora del programa de jóvenes. Hay también un baño interno, dos externos y una cocina. Si bien la escuela primaria contaba con personal de cocina, la limpieza y el orden del lugar dependían de las personas que utilizaran los diferentes espacios ya que no había personal designado para eso.



Escuela Primaria Rubén Darío - Salón principal de clases



Escuela Primaria Rubén Darío- Sala Pequeña



Escuela Primaria Rubén Darío - Clase de inglés en el predio de la escuela

Una particularidad significativa de la escuela es que cuenta con un surgente de aguas termales en el predio, separado por un alambre y una media sombra del espacio propiamente escolar pero de fácil acceso por lo que era un lugar de reunión para los estudiantes.





Aguas Termales - El Quicho

Como mencionamos en la Introducción, el traslado de la escuela implicó que tres propuestas educativas diferentes convergieran en un mismo espacio edilicio ya que el nivel primario y los dos programas de terminalidad secundaria funcionaban de manera paralela, coincidiendo en el horario. El nivel primario funcionaba de lunes a viernes hasta el mediodía, la terminalidad de jóvenes los lunes, miércoles y viernes de 9 a 17 y la de adultos continuó los viernes en su mismo horario.

Al no contar con la presencia de un inspector del CENMA o del PIT, la escuela estaba bajo la supervisión del inspector de primaria y a cargo de la maestra de ese nivel, por lo cual fue necesario establecer con ella acuerdos institucionales sobre el uso de los espacios y por el préstamo de materiales y recursos.

Sobre esos acuerdos, la preceptora del PIT afirma [refiriéndose a los dichos del inspector]

'Es invadir lo que ustedes están haciendo (...) porque están funcionando en el mismo horario. Distintos sería' dijo, 'si funcionaran fuera de este horario en que ella está haciendo clases'. Porque en el momento en que ella no está dando clases, bueno, la escuela queda toda liberada pero hay ciertos artículos tecnológicos, ponele: computadora, televisor, videos, todo eso... queda bajo llave porque la que firmó y se hizo responsable de eso fue ella (...) Es como que tenés que pedir permiso siempre, siempre, siempre, siempre.' (Entrevista a Dolores (ATA) y Mara¹⁰² (preceptora) del PIT (1º designación). Junio, 2012)

¹⁰² Al tratarse de una entrevista realizada a más de una persona, señalamos con negritas quién es la persona que habla.

Pero a su vez, reconoce: “*Si nosotros llegamos a tener acceso a algo de todo eso [refiriéndose a los recursos tecnológicos] es algo que lo mandaron por esos dos alumnos [de la escuela primaria], no por nuestro programa. Nuestro programa todavía no nos ha dado nada.*””(Entrevista a las primeras Dolores y **Mara**. Junio, 2012)

Una de las primeras medidas fue organizar 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 alumna utilizaban el salón grande, quedando para los programas, una sala pequeña y el predio de la escuela. Esa situación fue generando tensiones y malestares en algunos estudiantes de los programas:

Yo quisiera que mandemos nosotros en la escuela (...) Que usemos todos la escuela no que nos estén dando permiso: usen un pedacito a la mañana, un pedacito a la tarde. Usar la escuela completa como se debe. La escuela es del Estado y la tenemos que usar todos. No decir la usa la primaria y si están no la pueden usar ustedes. Usar todo lo que hay en la escuela sin sacar permiso a nadie, si es de la escuela” (Entrevista a María y **Ana Lía**. Estudiantes del CENMA. Marzo, 2012)

A partir del mediodía, cuando la primaria terminaba su jornada, se disponía del salón grande, espacio que también se utilizaba para las actividades colectivas. En el uso del espacio y en las discusiones sobre su distribución podemos ver como entran en juego distintas maneras de concebirla: así como las actividades colectivas en un espacio común refuerzan el espíritu de que la Escuela Campesina es una sola escuela, intervenciones como las de la preceptora : “*...hay que pedir permiso para que los chicos puedan ocupar el espacio grande (...) el espacio que se pidió para el PIT es el espacio que se están usando para las dos terminalidades.* (Reg. de clase 19.08.11) indican, a través de la distribución espacial, la separación de los programas en dos instancias educativas no solo diferenciadas sino también jerarquizadas.

II. NUEVO PROGRAMA, NUEVOS SUJETOS

Antes de que el programa comenzara, la Coordinadora General del Programa, se comunicó con la directora para informarle sobre la designación de los cargos y docentes. “*Desde que empezamos yo le dije a la Coordinadora, después al legislador en su momento que la gente que estaba designada no era idónea, particularmente la coordinadora [pedagógica del PIT]. Teníamos serias dificultades con ella como secretaria en la escuela.* (Entrevista a Nora.

Directora del PIT. Diciembre, 2015)

Finalmente el cargo de la coordinación del PIT fue otorgado a la mujer en cuestión que residía en Serrezuela. Si bien era la titular formal, su permanencia en la escuela mucho menor a la cantidad de horas establecidas. A eso se sumaba que demostraba escaso conocimiento sobre cuestiones referidas al funcionamiento del programa. Por este motivo, el equipo docente y el resto del personal del programa eran quienes resolvían las cuestiones pedagógicas y administrativas que se presentasen. Sobre la coordinadora, Dolores, la asistente técnica expresa: “*Elena no... era como que estaba muy light, viste...*” (Entrevista a Dolores. Diciembre, 2015). Sobre la apertura de la escuela y la designación de los cargos, la asistente técnica relata:

El Ministro de Educación, le dio la orden al legislador que esta escuela sí o sí tenía que abrirla. Por el pedido del Movimiento Campesino... (...) Este pedido del Quicho había que sacarlo sí o sí. No había espera porque estábamos en agosto. No podían perder más los chicos. El Ministro le ordena una reunión con la Directora del Programa 14-17. Él va a la reunión y que le dijo: ya está la orden de que se abra pero tenemos que ver el personal. No podemos dar apertura a una escuela y que no haya personal. Dice que estaban los currículums, algunos reunían condiciones y otros no. ¿Cómo acordaron? que un porcentaje de la gente iba a ser de la gente de Grahovac y el otro de [la gente del MCC], para ser justo. Así dice que lo acordaron. (Entrevista a Dolores. Diciembre, 2015)

La vinculación entre los docentes pertenecientes a APENOC y el personal que no era parte de la organización fue lenta y trabajosa. La principal dificultad era que no 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. Durante las primeras clases Mara, la preceptora, solicitaba información: “*yo quiero saber.... como yo soy nueva, ¿no? Soy parte de ustedes ahora y quería saber cómo se van a manejar, tengo una idea de secundario diferente.* Ante su pedido, se le informa que los chicos iban a estar divididos en dos niveles porque algunos participaban de la escuela antes de la apertura del PIT. “*‘¡Aah!’ señala poco convencida ‘no se organizan por las materias’*” (Reg. de clase 19.08.11)

II.1.DISTINTAS FORMAS DE “HACER ESCUELA”

Tanto la ATA como la preceptora y la coordinadora pedagógica del programa 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. Cuando se enteraron de la planificación de talleres con ambos programas a la tarde, después del almuerzo, la preceptora expresó su preocupación: “nosotras tenemos que ver que se den las materias que los chicos tienen ese día. Ustedes las tienen que dar, llega a venir la inspectora nuestra, llega a venir alguien del programa, y el problema lo vamos a tener nosotras, ¿te das cuenta?” (Reg. 19.08.11)

Para introducirlas un poco en la historia de la escuela, Pilar la coordinadora pedagógica del CENMA les explicó las características del proyecto: “esta propuesta tiene una historia, trata de ser innovadora, que los estudiantes puedan tener acceso a la escuela secundaria con acreditación pero transitamos una experiencia distinta, ¿no? Sin dejar de dar todos los temas y contenidos curriculares obligatorios pero la dinámica tiene otras características.” Les indicó que una vez al mes había un espacio ampliado de trabajo: Las Tecnicaturas, en los que “se trabaja el tema de la producción. Se atraviesan temas que tienen relación a la matemática y otras materias pero enfocado desde la producción.” Frente a eso, la preceptora contestó, consternada: “Voy a tener que hablar profundamente con Sara [coordinadora administrativa del CENMA] porque ella no nos dijo nada. Su tono de voz denota tensión. Parece disgustada o preocupada, No sabíamos que el programa iba a tomar la misma modalidad que el CENMA. La directora nos dijo que los contenidos tenían que ser los que proponía cada materia...” (Reg. 19.08.11)

Este tipo de situaciones y la dinámica general de la escuela desconcertaban al personal administrativo, quienes encontraban dificultades para integrarse al funcionamiento cotidiano de la escuela:

Yo me reconozco que me negaba al hecho de esta escuela. Me negaba a todo el empiezo: el ejercicio, ronda de noticia (...) porque me parecía raro, me parecía extraño, porque no me parecía normal, o sea normal para una escuela tipo. Y bueno, el hecho de ni siquiera saber la hora en que empieza una materia, la hora en que termina otra.

Dolores: A ella le dijeron haga un horario pero...

Mara: Haga un horario... ¿pero qué horario? si no podía hacer un horario. Los recreos de los chicos. No tienen recreo los chicos. ¿Y a qué hora van al baño? ¿A qué hora toman la leche? Me dijeron así [en Córdoba], ¿viste? (...)...teníamos dudas entonces necesitábamos que alguien nos dijera que estábamos haciendo las cosas bien.

Dolores: Había muchas veces que nos callábamos de muchas cosas.

Mara: Si, qué por las dudas no las decíamos, por miedo a que nos dijeran: ¡No! Un desastre o eso no es, ¿viste?... calladitas (...) como esto del horario. Eso no lo dijimos ahí, se lo dijimos al director. En Córdoba no les dijimos que no sabíamos a qué hora empezaba una materia y terminaba otra...” (Entrevista a Dolores (ATA) y Mara

(preceptora) del PIT (1º designación). Junio, 2012)

Esa falta de control sobre los tiempo escolares y la ausencia de indicaciones claras, era lo que desestabilizaba a la preceptora y la secretaria, quienes continúan relatando: “....*había alumnos, había profesores, estábamos nosotros pero me faltaba el respaldo de decir: 'sí son una escuela y ustedes tienen que presentarme esto, esto se hace así y quiero esto para tal día* (...) *Como una organización de decir esta persona [refiriéndose al director] está poniendo las cosas donde tienen que estar.*” (Entrevista a Dolores y Mara. Junio, 2012)

Parecía que quienes recién se incorporaban tenían que sumarse a algo ya en marcha aunque no tuvieran claro su funcionamiento. A modo de reproche, Mara señala que el primer día se sentió descolocada porque nadie le explicaba nada sobre el espacio. “*Ustedes (me incluye) vienen trabajando hace dos años, los chicos ya están acostumbrados a esa forma de organizarse. La cosa es llegar a un acuerdo.*” Agrega que no se sentían integradas: “*Nosotros la primera semana estuvimos dando vueltas, nos sentábamos ahí, en la veredita del frente. Ahí tomábamos nota de los que habían venido (...)*” La ayudante técnica agrega: “*Fue terrible, dos semanas afuera que eran unos vientos que nos tapaban de tierra pero bueno, estábamos.*” Respaldando esos dichos, la preceptora afirma: “*Y también luchando con el hecho de bueno... de ser algo distinto que no nos esperábamos que fuera así. Toda la modalidad (...) me pareció chocante, ¿me entendés? Nosotros estuvimos dos semanas tiradas como dice ella porque estábamos afuera tiradas y nadie nos hablaba, ni nos decía nada.*” (Entrevista a Dolores y Mara. Junio, 2012)

Esta tensión se sostuvo durante varios meses. Con el tiempo, la preceptora comenzó a participar de algunas actividades y estaba presente en algunas clases pero la ATA no se sumaba a las actividades. Se quedaba en su oficina y salía cuando terminaba la jornada.

En el espacio escolar se percibían distintas propuestas de escuela, que se expresaban en prácticas diferentes. Por su parte, la preceptora y la ATA 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). 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, como veremos posteriormente, 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.

Otro aspecto que caracteriza el PIT y que parecía no ser comprendido por la ATA es que los programas de terminalidad tienen otro modo de funcionamiento, diferente al de una escuela secundaria “regular”. Con esto nos referimos a que ofrecen otro formato cuya flexibilidad permite que los estudiantes que no pudieron sostenerse en el secundario en escuelas “comunes” puedan concluir sus estudios en otras condiciones de cursado.

Pilar vuelve a donde están Mara y Dolores y les propone que se acerquen, que participen de las actividades. También le entrega a Patricia, la maestra de la primaria, una notita para poder utilizar el espacio la semana siguiente (van a necesitar el salón grande para la Tecnicatura).

Pilar: Seguimos con el acuerdo que habíamos dicho, ¿no?

Patricia dice que sí, que no hay problema. Mara y Dolores le dicen a Pilar: ‘queríamos saber si nuestro grupo de chicos, del programa también están afectados a la clase de la tecnicatura’.

Pilar: la idea es que se sumen a la actividad. Es un espacio abierto.’ (...)

Dolores: yo le 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... me parece a mí’.

Pilar: pero ¿ella viene al medio día?

Dolores: Sí...

Pilar: Bueno, ahí le comentamos un poco, pero la idea es que sí, que participemos todos.
(Reg. de clase 19.08.11)

Las fricciones registradas entre los sujetos y entre sus representaciones escolares e identitarias se condensan en distintas situaciones de la escuela, adquiriendo formas específicas de manifestación. Así, como se analizará a continuación, un acto escolar y la participación en el desfile del pueblo son instancias que permiten ejemplificar de qué manera se disputan capitales sociales, culturales, políticos y simbólicos.

Cuando se inician las clases en el año 2012, la directora del PIT estaba de licencia por enfermedad por lo cual se había designado a un director suplente, que acude al acto de apertura del año escolar. El acto se inició con la lectura de un texto sobre la escuela que dejaba claro el origen comunitario de la misma y el objetivo de contribuir al arraigo en el territorio revalorizando la vida campesina:

Las familias campesinas siempre valoramos y promovemos la educación de nuestros hijos. La primera educación la realizamos en nuestras casas, en el corral, en el monte. Ahí aprendemos el amor por la Tierra, los árboles, los animales. Aprendemos a observar la naturaleza no para dominarla sino como el chiquito observa a su mamá con admiración

para aprender sus secretos y hacer como ella. Ahí aprendemos el valor del trabajo y del compartir. Las familias campesinas creamos y defendimos nuestras escuelas porque ahí continuamos nuestra educación y encontramos en ellas un lugar más para compartir y celebrar nuestra vida. No inventamos los martillos para martillarnos los dedos. Pero a veces nos pegamos un martillazo en los dedos. No es que el instrumento no sirva, es que le erramos al clavo. Eso pasa también con las escuelas. A veces sirvieron para que nuestros chicos dejaran el campo, para ocultar o despreciar aquella primera educación del monte. Las familias campesinas queremos dar de nuevo en el clavo, hacer escuelas que sirvan para quedarnos aquí, enriquecer nuestro saber y mejorar nuestra vida. En el 2008 creamos la escuela campesina en Serrezuela. En convenio con el ministerio de Educación de la Provincia comenzamos la escuela de adultos al año siguiente y el año pasado el programa de jóvenes. (Reg. Acto de inicio de año 02.03.12)

A continuación se cantó el Himno Nacional Argentino y posteriormente, se realizó una mística que consistió en que cada uno de los presentes sacara de una mochila un papelito y leyera los aportes que ofrecía la escuela para el trabajo de ese año:

Tenemos mucha gente que nos quiere y quiere escuelas campesinas, Nos hicimos muchos amigos, Tenemos saberes que sabemos por estar organizados, Tenemos experiencia en gestionar y dialogar con el ministerio de Educación, Tenemos muchos amigos de organizaciones e instituciones que nos visitamos todo el año para enseñar y aprender, Tenemos libros y materiales didácticos, Tenemos muchos saberes que traemos de nuestras casas y comunidades, Tenemos amigos y amigas de la UNC que nos valoran y nos apoyan, Tenemos un video, mucha gente nos conoce sin venir a visitarnos, Tenemos ganas de jugar, divertirnos, aprender y compartir, Tenemos mucha creatividad para resolver cosas, Tenemos trabajo en equipo para mantener el orden y limpieza, Hacemos acuerdos para que todo funcione en armonía, Tenemos una asamblea para hablar de nuestras cosas. Todas estas cosas son regalos que nos han hecho, o cosas que nosotros hemos aportado, o que hemos construido juntos. Sobre todo, para el futuro son responsabilidades. Son semillas que queremos sembrar para hacerlas crecer, son cimientos para construir, son caminos para transitar. (Reg. Acto de inicio de año 02.03.12)

A través de esta actividad, se reivindicó lo que se había logrado hasta ese momento en la escuela, manifestando a su vez el amplio apoyo recibido desde su apertura. Fue una manera de mostrar el (buen) trabajo que se estaba haciendo ante el nuevo director e indicar los aspectos que distinguían y definían a la escuela al señalar que la escuela era un proyecto colectivo, que múltiples actores acompañaban y apoyaban desde diversos lugares institucionales y geográficos. Esta interpretación es confirmada durante la evaluación del acto que ese día hizo el equipo docente en la sede de Paso Viejo¹⁰³ al terminar la jornada de escuela: “*Felicitamos a Marcos [el docente que leyó y condujo el acto] por el acto, por marcar la cancha con tanto estilo*”. (Reg. Evaluación de la jornada 02.03.12)

Volviendo al acto, invitado a decir unas palabras, el director suplente del IPEA Dr. Amadeo

¹⁰³ Aunque fue mencionado en el capítulo 4- al analizar los distintos formatos de evaluaciones- consideramos oportuno reiterar que durante los primeros años de la escuela, al finalizar la jornada, los docentes presentes ese día, se reunían brevemente en la sede de la organización en Paso Viejo y evaluaban en líneas generales el desarrollo del día de escuela.

Sabattini de Paso Viejo, centró su discurso en dos ideas: resaltó la amistad, diciendo que los grupos exitosos eran los grupos en los que hay buenos compañeros y propuso que el tránsito por la escuela no fuera visto como una 2º o 3º oportunidad de conseguir un certificado.

Por su parte, la coordinadora del programa sólo pidió a los chicos que “*respondan de la misma manera que el año pasado.*” Dolores, la Ayudante Técnica agregó: “*espero que sigan hasta fin de año*”. Por su parte, Mara, la preceptora expresó que para ella era muy importante la presencia del director. “*El director se hizo cargo y nos dio todo su apoyo. Él me da cierta garantía que me hacía falta. Siento que la escuela está más contenida, más sólida que antes*”.

(Reg. Acto de inicio de año 02.03.12)

En las distintas afirmaciones e intervenciones se manifiestan las representaciones sociales sobre el programa y las expectativas de los diferentes agentes sobre los alumnos. La coordinadora muestra su falta de involucramiento. Por su parte, la preceptora a través de sus palabras, pone en evidencia no solo la tensión con el equipo de docentes miembros de la organización sino que también explica que cuenta con el respaldo y el apoyo del director.

Con el tiempo, algunas de estas fricciones fueron disminuyendo pero sin dejar de desaparecer como se verá en el episodio del desfile. Algunas pistas para entender ese proceso pueden encontrarse en los resultados que se fueron alcanzando con el programa. La tensión comenzó a disolverse a medida que el programa se fue desarrollándose y el buen funcionamiento del mismo fue percibido por el personal administrativo:

Al respecto la ATA afirma:

Nosotros no estamos en contra de la organización. Los chicos tienen una buena educación. Yo me voy a preguntarles algo de física y lo saben. (...) Por su parte, la preceptora agrega: “¿Cómo te puedo decir? Yo entendí que los chicos no pierden. Porque a mí me interesa, más allá de lo que se haga, que los alumnos aprendan. Y por ahí me di cuenta del trabajo que hace cada profesor, a veces mejor que en una universidad o mejor que en cualquier escuela. (Entrevista a Dolores y Mara. Junio, 2012)

Al igual que con la terminalidad de adultos, el equipo docente se apropió del PIT distanciándose de la normativa pero garantizando a su vez el funcionamiento del mismo: “*Pero a mí lo que me llama la atención es (...) cómo se organizan los profes: falta uno pero el otro da la materia. Los chicos nunca se quedan sin profe, nunca se quedan sin la materia. Me gusta eso.*” Y agrega: “*Me gusta que los chicos tengan su clase. (...) pero quizás hay ciertas cosas del sistema viejo, que no entran. Como por ejemplo que el preceptor se hiciera cargo de los chicos, que no sucede porque nunca están sin profesores o sin actividades.*” (Entrevista a Dolores y Mara. Junio, 2012). La tensión percibida por la preceptora entre las

disposiciones oficiales y los mecanismos que el equipo docente articulaba para garantizar el funcionamiento del programa se fue resolviendo al constatar que se beneficiaba a los estudiantes:

...no le veo la funcionalidad de un registro de asistencia (...) si el profesor va a recuperar esa clase o esa clase la está dando otro profesor... cómo pasó cuando Sara estuvo internada. Venía Santiago y ayudaba en matemáticas o ayudaba a dar otra materia (...) si vos te ponés a ver lo legal, si una va a lo legal te dice: el profesor tiene que dar clases de tal hora a tal hora. ¿Estamos? Si vas a lo legal. Ahora si vamos al programa, cómo está funcionando, te digo que a mí me parece interesante, no le veo que falle y me resulta muy bueno para los chicos. (Entrevista a Dolores y Mara. Junio, 2012)

Esta misma tensión entre lo prescripto y lo que de hecho sucede, también era percibida por la directora, quien la expresa al referirse al contrapunto que se da entre lo formal y lo informal.

El dilema siempre surge entre lo formal y lo informal. Entre lo institucional y esta otra forma que no tiene que ser de cualquier forma también, ¿te das cuenta? (...)

Yo pienso en lo formal y muchas de las cosas que les cuestiono al grupo... tengo una lista de cosas registradas para que las miremos (...)

¿Qué me pasa a mí? Vos dices: 'no, porque las cosas tienen que ser así porque mañana vamos a necesitar que ese papelito esté y si porque tiene que estar porque no hay otra forma...' Pero cuando llego... (...) cuando yo escucho los chicos... esa noche [refiriéndose al acto de egreso de los alumnos del PIT], haber alcanzado lo importante para ellos, veo como han crecido. Cómo han desarrollado ese valorarse, el no tener miedo a hablar delante de quien sea, a hacer las cosas, tomar protagonismo. (...)

Entonces, me hace ruido lo formal con lo informal pero cuando veo ese producto digo, vale la pena (...) Hay otra cuestión que es el objetivo que lo tienen claro, y en base a ese objetivo siguen, que es lo importante. Hay otra cuestión que es lo formal. Es lo que de alguna manera no se termina.... Ahí es donde tenemos algunas cuestiones...como grietas y que se yo.... no que sean insalvables te digo, para nada. (Entrevista a Nora. Directora del IPEA 206 y de su anexo: el PIT de la Escuela Campesina. Diciembre, 2015)

De igual manera, lo que pareciera destrabar esa tensión entre lo formal y lo informal es el voto de confianza otorgado por la directora a los miembros del equipo docente. Por eso las “grietas” que menciona no son “insalvables”:

Todos los chicos que vinieron, las propuestas que hicieron tanto el Pedro.... a todas absolutamente a todo yo siempre dije que sí porque me parece que tienen y lo he comprobado....[son personas] de palabra y acción a la vez. A veces yo no acuerdo con las acciones, me enojo, rezongo pero son coherentes. Entonces, cuando viene Sara y me lo plantea le digo: 'Si estás vos, vamos Sara nomás'. Yo no tenía la más pálida idea de lo que era el programa. (Entrevista a Nora. Directora del PIT de la Escuela Campesina. Diciembre 2015)

Esta “confianza” es un aspecto tenido en cuenta por la organización a la hora de establecer alianzas o elegir con qué instituciones y personas relacionarse. En la medida en que haya afinidad política o de otro tipo, se facilitan las gestiones y el trabajo.

“... el otro día una de las profes me dice: ‘sino estuvieras vos que habilita, que permite, tampoco se podría haber resuelto esto’ (...) esto yo no lo sabía pero dice así la profe: ‘se miró en Soto, se miró en Serrezuela porque lo más coherente era que fuera de Serrezuela pero bueno’, dice: ‘bueno los directivos...’ me decía, ‘fíjate eso’ (...) La directora que estaba en ese momento en Serrezuela era complicada para.... (Entrevista a Nora. Diciembre 2015)

En este caso, la estrategia de identificar qué directora podía ser más permeable a la propuesta del equipo docente denota aprendizajes realizados en otras instancias o ámbitos de la organización que se transfieren a la escuela¹⁰⁴.

Otro punto de desencuentro entre el personal administrativo y el equipo de formación fue el desacuerdo con respecto a actividades escolares cuyo contenido se vinculaban con las luchas de la organización. Sobre esto, la preceptoría afirmaba: “*Eso podría hacerse en la sede, no en la escuela. Acá hay chicos que no tienen nada que ver con el movimiento.*” (Reg. de clase 26.04.13)

Las diferentes posturas respecto a que en la escuela se explicitase el posicionamiento político de APENOC podrían condensarse en las siguientes afirmaciones:

Yo creo que no va de la mano de la educación. Que no debería ir (...) Les estás inculcando una mentalidad que es la que ellos tienen como movimiento social, si bien respetando derechos. No me parece nada mal defender el trabajo, defender su forma de vivir, ¿no cierto? Hay cosas que se identifican mucho y están buenas pero hay otras que a mí me chocan porque yo tengo mis ideologías pero porque yo soy adulta y no me parece correcto que tenga que estar dentro de la escuela... (Entrevista a Mara y Dolores. Junio, 2012)

Por su parte, Dolores plantea que para ella lo importante es el respeto entre las personas y con respecto a sus roles:

“... lo que yo le digo a ella [a Mara] es RES-PE-TAR que somos un programa y así está definido, programa 14-17 y no somos escuela campesina. Es lo que nosotros llenamos todos nuestros papeles y en ningún lado dice Escuela Campesina. Eso quiero que respeten (...) A mí me pusieron en un programa 14/17 y así está mi MAB hecho. Y no estoy en una escuela campesina. Yo respeto que yo trabajo en un programa, ¿entendes? (...) Yo no sé, no conozco los roles de la organización. No sé si hay alguien que es más o menos que otro, no lo sé. Ni se cuál es el fin tampoco de la organización (...) La necesidad de los chicos es que estudian. Pero de ahí lo que hay tras de la lucha por los territorios, no lo sé... (Entrevista a la primera ATA designada para el PIT. Junio, 2012)

A su vez, en contraposición a estos dichos, la directora sostiene:

¹⁰⁴ Cfr. Capítulo 2

Me parece genial. Es lo que me decía este hombre (el legislador): que hacen militancia y hacen política. ‘¿Y?’ le digo yo, ‘si somos seres políticos’. Es un área en la que no me voy a poner a discutir. Me parece que corresponde, que está perfecto. (...) Ta bien, pueden estar proponiendo ideología, evidentemente, que tiene que ver con la forma de pensar una política y una resolución a las problemáticas pero a ver... ¿yo voy a cuestionar que se enseñe y se revalorice la tierra, que se revalorice el lugar donde hemos sido criados, que se revalorice el cuidado del agua, el cuidado de las especies...?

(Entrevista a la Directora del PIT de la Escuela Campesina. Diciembre 2015)

II.2. NUEVOS ESTUDIANTES

Además de contar con nuevo personal, con el cambio de sede también se sumaron nuevos estudiantes, en su mayoría jóvenes de parajes cercanos, una de ellas, con una discapacidad visual importante, lo que va a demandar al equipo otras estrategias de acompañamiento y de abordaje de los contenidos.

Como consecuencia de la apertura del nuevo programa, los grupos de estudio fueron reestructurados ya que aumentaron: de dos grupos se pasó a cinco. Los estudiantes pertenecientes al programa de adultos se reagrupan en tres grupos, en función también de sus años de ingreso a la escuela. Los chicos de 14/17 se dividieron en dos: por un lado, los que iban a la escuela antes de que se abriera el programa y por otro, los chicos que ingresaron cuando inicia el programa.

Como dijimos, cuando se inicia el programa de terminalidad para adultos en el año 2009, se acercaron a la escuela varias adolescentes -Jimena, Lucía, Florencia, Verónica y Laura- que querían participar aunque no pudieran acreditar formalmente su tránsito escolar hasta que tuvieran la edad correspondiente. Una de esas estudiantes cuenta su experiencia:

...yo salía a la punta de la ruta, pasaba la chata y me alzaba y me llevaba. El primer día, cuando Sara me recibió en la escuela dice que ella tiene la cara mía, todavía le quedó la imagen de cuando a mí se me llenaron los ojos de lágrimas porque ella me dijo que no podía ir a la escuela porque era para... era la más chica de todas (...). Estaban la Jime, la Lucía, Florencia, la Vero (...) Yo seguí yendo, yo sabía que no era para mí pero... y los chicos también. Las otras chicas también eran todas nenitas y también les decían lo mismo. Entonces, viendo entonces la necesidad, de que había muchos jóvenes y de que habíamos invadido la escuela para adultos, los jóvenes, los niños que queríamos hacer el secundario, se abrió el PIT. Y bueno, estuvimos medio año. Yo estuve medio año. Las chicas estuvieron más, creo que estuvieron más la Jime, la Vero, Lucía. Yo estuve medio año y nos venimos para acá [al Quicho]. (Entrevista a Laura, Lucas y Matías. Estudiantes del PIT oriundos de parajes cercanos a la escuela. Octubre, 2016)

Nos encontramos así con una situación que requirió nuevas discusiones y debates por parte

del equipo de formación. La decisión de continuar recibiendo a quienes querían hacer la escuela pero no podían incorporarse formalmente porque no tenían la edad suficiente para estar en el programa, demuestra que tanto docentes como estudiantes priorizaron el derecho a la educación por encima de las formalidades del sistema, aún sabiendo que esos conocimientos no podían acreditarse.

De esta forma, con la apertura del PIT queda regularizada la situación de esos alumnos que habían comenzado a transitar el espacio de escuela a los 14 años pero tenían que esperar hasta los 18 para poder incorporarse al programa de adultos.

Las tensiones emergentes a partir de las distintas maneras de entender el espacio escolar y las distintas expectativas sobre el mismo, no solo involucraban al personal de gestión y administrativo sino también a los estudiantes. El episodio del desfile, al que nos referiremos a continuación, no sólo muestra cómo esa tensión se articula al pensar la escuela como un espacio integral o fragmentado sino que también pone en cuestión la apropiación de la identidad campesina, uno de los objetivos de la escuela.

Todos los años, las escuelas son convocadas a participar en el desfile que se hace el día 10 de junio para conmemorar el aniversario de la fundación del pueblo de Serrezuela. El año que comienza a funcionar el programa de jóvenes, la coordinadora transmite la invitación a los estudiantes del PIT.

El miércoles anterior al desfile, mientras hacían los ejercicios de matemática los estudiantes hablaban con mucho entusiasmo de la fiesta y de las bandas de cuarteto que van a ir a cantar en el pueblo con motivo del festejo. También discutían cómo tenían que ir vestidos. Algunos decían que había que ir con corbata, propuesta que resultó llamativa ya que estaban dispuestos a usar en el desfile algo que en la escuela no usaban dado que no tenían uniforme, llevándonos a pensar en representaciones arraigadas sobre “cómo estar” en la escuela.

Para el equipo docente, la participación en el desfile no era significativa, sin embargo en caso de participar, consideraban que representaba una oportunidad de exposición pública donde había que mostrar que la apertura de los programas era una conquista política de la organización, por este motivo, en la reunión de planificación de ese mes se discutió el asunto:

Franco: Yo les decía que lleven una pancarta que diga Escuela Campesina - El Quicho porque si vas, tenés que llevar propaganda. Mi lectura política es que lo van a llevar como un logro de alguien más.

Sara: un logro de la Elena (...)

Franco: Y si porque si no ponés bandera vos, pone bandera otro.

Sara: Está bueno plantearles: Es una oportunidad pública donde podrían reclamar, ¿les parece, tienen ganas?

Franco: ...sino parece que está todo bien (...) pero no está todo bien (...) sabés que hay

cosas que se tienen que arreglar y no hay voluntad política de arreglarlas [refiriéndose al trámite del boleto educativo]

Sara: Es una expresión de poder y te prestás como pueblo a eso.

Sara: mañana, ¿quieren que hagamos algo en torno a esto? (...) una propuesta concreta: 'va a ser el desfile, ustedes están pensando cómo ir vestidos, que les parece si llevan un buen cartel llevar un cartel, las escuelas suelen llevar un buen cartel'. Entonces sugerirles eso y ahí discutir qué pondríamos en ese cartel. Que va a ser mucho menos confrontativo. Los chicos lo viven desde otro lado absolutamente distinto a como lo vivimos nosotros. Ellos lo ven como que van a pasar un día de joda en el pueblo, se van a mostrar, van a ser igual que los demás, van al baile que es a la noche y es importante para ellos. (Reg. 31.05.12)

Vemos aquí como se ponen en juego los sentidos y significados que tiene la participación en el evento. Para los docentes de la escuela es una oportunidad para posicionar a la organización en la escena local y de denunciar la falta de respuesta sobre problemáticas de la escuela. Desde la perspectiva de los estudiantes, la participación en el desfile puede leerse como una experiencia de inclusión, de reivindicación social: antes no podían estar en el desfile y ahora sí. Participar en el desfile, implica estar y presentarse de una manera determinada, por eso la leyenda del cartel es relevante:

Jimena (estudiante del PIT): Amadeo Sabatini, Anexo el Quicho.

Virginia (docente de la escuela): ¡Ahh claro!

Sara (docente de la escuela): Pero esos son ustedes nomas.... pero ella [refiriéndose a Carolina] no es de ese grupo

Una de las estudiantes: Ahh, bueno... y el CENMA

Sara: Pero ponemos todo eso o ponemos Escuela Campesina y abajo ponemos en chiquito: PIT Y CENMA. Mejor

Algunos responden que sí y otros que no.

Una de las estudiantes: PIT y CENMA, nada más

Florencia (estudiante del PIT): pero tiene que llevar un nombre...

Jimena: pero si va a estar el nombre de nosotros: PIT y CENMA

Virginia: [Dirigiéndose a Verónica] No querés que diga Campesina, vos (risas) Te conozco...

Verónica (estudiante del PIT): A mí la verdad, que no, no me gusta (lo dice poniéndose a la defensiva).

Sara: pero es el nombre de la escuela, más allá que nos guste. A mí Amadeo Sabatini, ni se quien es... Y PIT menos.

Jimena: ¿Y cómo se llama la verdadera escuela, la nuestra?

Sara: En realidad, el proyecto se llama Escuela Campesina porque es un proyecto de la organización. Los programas se llaman PIT y CENMA

Franco (docente de la escuela): Existen un montón de CENMAS por todos lados.

Jimena: Y sino hagamos dos carteles: uno nosotros primero: Amadeo Sabatini, nuestro y pasamos los alumnos nosotros y después atrás, otro cartel con los alumnos del CENMA.
(Reg. durante tiempo libre en la escuela 06.06.12)

Las respuestas de los estudiantes expresan desconocimiento sobre la integralidad del proyecto y en ese sentido, falta de apropiación del mismo, aún por parte de quienes venían a la escuela

cuando solo existía el programa para adultos, antes de que se formalizara la apertura del PIT y aún cuando todos los viernes, hay actividades colectivas en las que participan los integrantes de los dos programas.

Virginia (docente): A mí me parece que es una sola escuela. Bah, eso es lo que yo pienso. Es el espíritu con el que nosotros venimos acá, que es una sola escuela. Que nosotros podamos a través de algunos programas del estado garantizar... lo ideal sería que el Estado nos reconociera la escuela en su totalidad como es: una sola escuela para todos lo que pasa es que como no es así, está el programa para adultos y para los más chicos. Pero la verdad es que la escuela es una sola.

*Jimena (estudiante): acá dicen que le pongamos Escuela Campesina
Alguien dice enfáticamente que no.*

Sara (docente): ¿Les da vergüenza?

Lucas (estudiante): Escuela de cuidadores de cabras (se ríen)

Verónica (estudiante): No me gusta.

Florencia (estudiante): Por más que no nos guste. Es el nombre de la escuela.

Sara: Claro y tiene que ver con la historia de la organización.

Verónica: La podemos contar lo mismo

Florencia: Pero no la vamos a contar en el desfile

Sara: Es un proyecto que nace de la organización campesina (...)

*Juan (estudiante): Si dice escuela campesina, ¿quién va a querer desfilar? ¡Nadie!
Porque no les gusta eso. (Reg. 06.06.12)*

El desacuerdo por el nombre de la escuela expresaba la negación a que públicamente se relacione a la escuela con la vida campesina, lo que indicaba una contradicción significativa ya que ese es el espíritu de la escuela. Además, todos los estudiantes que intervinieron en ese diálogo vivían en el campo y sus familias se dedicaban a la cría de animales. Sin embargo, algunos estudiantes sostenían que las personas del pueblo consideraban que la vida en el campo era atrasada y que quienes allí vivían eran “ignorantes y brutos”, por lo que no querían ser identificados así. La posibilidad de acceder al desfile y el reconocimiento obtenido gracias a ese acceso no podía ser “arruinado” reafirmando el origen rural, asociado a lo campesino que sería el que previamente no les permitía estar ahí. Algunos para no entrar en la polémica de la discusión se desentendieron del asunto. Una de las estudiantes, Rocío afirmó: “yo no sé... eso lo saben la Mara y la Elena”, por lo que, una de las docentes reforzó la oportunidad de aprendizaje implícita en la discusión:

Sara (docente): Nosotros lo tenemos que definir, no pierdan la posibilidad de ustedes decidir lo que quieren definir. Eso es lo que estamos discutiendo acá.

Verónica (estudiante): Y bueno, yo quiero ponerle PIT, Amadeo Sabattini.

Jimena (estudiante): O pongamos Amadeo Sabattini y abajo en una letra grande CENMA

Juan (estudiante): ¿El CENMA está invitado?

Virginia (docente): Vienen e invitan al PIT solamente y no existe el PIT solamente porque esta es una sola escuela. Entonces dejemos de pensar fragmentadamente.

Aunque en la formalidad ustedes aprueban por un programa que se llama PIT esta es una sola escuela que nació pensada como sola escuela y que se ha ido luchando para lograr que se pueda estudiar en esta escuela. Y si no hubiéramos luchado no existiría ni el PIT ni el CENMA, ni nada. Entonces, la Escuela Campesina es una sola. Eso me parece.... Que un programa para aprobar sea PIT y que el otro sea CENMA es una formalidad.

Rocío (estudiante): Yo ni idea.

Jimena (estudiante): Yo entendía por otro lado. Yo creía que la escuela nuestra estaba aparte de la escuela de los adultos. (...)

Franco (docente): antes de existir el CENMA, existía la Escuela Campesina, antes del PIT existía la Escuela Campesina. (...) Saber reconocer la historia es saber reconocer para donde va la cosa, de donde surge y para donde tiene a ir.

Virginia: Además en esto de que ustedes dicen que les da vergüenza marchar como campesinos, (risa irónica) para nosotros ha sido de mucha lucha, de mucho esfuerzo que sea un orgullo poder decirlo y no una vergüenza, ¿no?

Sara: pero tampoco lo vamos a imponer, porque los que van a desfilar son ustedes (...)
(Reg. 06.06.12)

Acentuando la división de la escuela en programas, el personal administrativo ya había mandado a hacer un cartel: “... porque el director pidió que hagan un cartel con el nombre de la escuela. Elena se iba a encargar”. Ante la pregunta sobre qué iba a decir el cartel, la preceptora dice: “cómo se llama la escuela (...) Va a llevar el nombre de la escuela Madre y el nombre del programa de Inclusión y Terminalidad 14/17” Florencia, una de las estudiantes expresa su desacuerdo ante esa decisión: “yo no estoy de acuerdo, para mí sería Escuela Campesina, porque ese es el nombre verdadero. Sara le explica a Mara que la escuela era un proyecto integral de educación en el que funcionan dos programas y que había que ver cómo se podía reflejar eso en el cartel.

Mara (preceptora): Por ahí es cómo nos identifican...

Sara (docente): Y cómo nos queremos identificar nosotros.

Mara: Si, como nos queremos identificar.

Sara: ¿Les parece más interesante: Escuela Secundaria del Quicho? ¿Les cierra más? porque también una cosa particular y propia que tiene esta escuela es que es la primera vez que hay una escuela secundaria en el campo. Es la primera escuela secundaria en todo este territorio. ¿Les parece que eso cerraría?

Sara: [Dirigiéndose a Florencia] A vos te cuesta sacrificar la Escuela Campesina como a mí, porque yo la he parido a esta escuela. Me cuesta que me digan no les gusta el nombre.

Mara: Elena va a leer como una pequeña introducción cuando pase. Se va a poner que sí, que esta escuela surgió a partir de la necesidad de la gente de esta zona, que es la zona del campo y que fue llevado adelante este proyecto en el cual se otorgó este programa de terminalidad... algo así tengo entendido que va a ser... lo va a hacer Elena. (Reg. 06.06.12)

Mara dejó claro que la elaboración del discurso era tarea de la coordinadora, “que a ella se lo pidieron”, indicando también una jerarquía de roles. Tal como Mara presenta el origen de la

escuela en el fragmento previo, se evidencia que “la pequeña introducción” deja por fuera la disputa presente en la escuela, expresando que frente a una necesidad identificada, es el gobierno quien da respuesta.

Verónica (estudiante):[La coordinadora] Ella quiere que todos vayamos, que desfilemos todos. (...)

Mara (preceptora): Un poco ella quería decir nosotros aquí estamos, tenemos derecho, nosotros también queremos una escuela. Que es un orgullo tener la escuela acá que funcione...

Verónica: la interrumpe con una propuesta para el cartel: ¿qué tal si ponemos: Escuela secundaria. El Quicho. Todos enseñamos y todos aprendemos?

Sara (docente): Está bueno. Sí, me gusta. Se consulta al resto.

Se consulta a uno por uno y todo el mundo acuerda. (Reg. 06.06.12)

Con ese acuerdo concluye el debate por el nombre de la escuela. Sin embargo, el día del desfile, el cartel solo decía Escuela Secundaria – El Quicho. Al texto “Todos enseñamos y todos aprendemos. CENMA Los Escalones y PICT” lo habían cortado y así lo usaron para desfilar. Consultadas sobre eso ni la preceptora ni la secretaría quisieron explicar ni quién ni por qué se había cortado el cartel. Durante una conversación informal sobre el tema, una de las estudiantes decía que no entendía por qué habían hecho eso. Para ella quedaba “*más lindo que dijera eso, que no solo nos enseñaban sino que también nosotros teníamos algo para enseñar, para compartir*” (Reg. 14.06.12)

II.2.1. LA TERRITORIALIDAD DE LA ESCUELA

A comienzos del año 2012, la matrícula del PIT se incrementó notablemente con alumnos del pueblo. Sin embargo, no pudieron sostener la asistencia porque los trámites para conseguir los boletos educativos no fueron exitosos. Las lecturas realizadas sobre la dificultad para que los trámites se terminaran que esgrimían la preceptora y la asistente técnica expresaban distintos matices sobre el asunto. Dolores, la ATA afirmaba no entender la situación: “*No se... pasa por el tema del gobierno porque la provincia no tiene plata. Pero no es solamente en Serrezuela, en todos lados.*” Sin embargo, Mara, la preceptora introduce algunos elementos que permiten complejizar esa interpretación: “*Me parece que es algo más político. Escuchame Dolores [dirigiéndose a la asistente técnica] vos estuviste cuando a Elena le dijeron que al único lugar donde no había venido plata era para nosotros, para nuestra escuela, que a las otras escuelas del campo si les dieron, entonces no es que no haya plata...*” (Entrevista

Dolores y Mara. Junio, 2012)¹⁰⁵

Por su parte, Dolores no creía que tuviera que ver con eso sino con algún error o con desinterés por la escuela: “*A lo mejor no hicieron bien las cosas allá [refiriéndose a los trámites] o a este lugar lo tienen olvidado.*”

Mara seguía sin acordar, presentando nuevos indicios para sostener su argumentación: “*Para mí hay un choque de lo que quiere uno y lo que quiere otro. Para mí el municipio... una persona de ahí que es importante, que tiene un cargo importante me dijo que ellos querían ese mismo programa para Serrezuela porque ellos podían trasladar tranquilamente estos ocho chicos del campo al pueblo y tener otros treinta que estén asistiendo a este programa.*”

Si bien Serrezuela cuenta con una terminalidad de adultos donde la preceptoría y la coordinadora trabajan, no cuenta con ningún programa de terminalidad educativa para jóvenes de 14/17. Debido a que inicialmente era un programa a término, una vez cerrada la inscripción de las cohortes establecidas, el programa finalizaba al cabo de 4 años y no se volvía a abrir a menos que así lo dispusiera el Ministerio de Educación.

A los pocos meses de empezar el programa, como la matrícula era baja, desde la Dirección del Programa, se indicó al personal administrativo que: “*Salgan a buscar más alumnos porque si esto sigue así, chicas, se quedan sin escuela.*” Si bien había inscriptos catorce alumnos de los parajes rurales cercanos, el mínimo estipulado era de veinte. “*El Gabi estaba por dejar, Laura dejó. Estábamos para abajo (...) Estábamos en peligro de que se nos cierre.*”

Por otra parte, había anotados más de treinta chicos que residían en el pueblo, con intenciones de trasladarse a la escuela pero sin posibilidades materiales de hacerlo.

Frente a esa gran demanda, el personal administrativo propone el traslado del programa al pueblo, situación que nuevamente denota la falta de adhesión a la propuesta de Escuela Campesina. Sin embargo, la negativa fue rotunda: “*No se puede trasladar al pueblo. Fue dado para esta zona y acá queda. Porque también lo hablamos, lo pensamos (...) por una conveniencia de captar nuevos alumnos y nos dijeron: ‘no chicas, el programa fue dado ahí y en esa institución va a seguir funcionando y no se mueve.’*” (Entrevista Dolores y Mara. Junio, 2012)

Desde la perspectiva de la coordinadora y del personal administrativo del PIT, la prioridad era la continuidad del programa con independencia del lugar de residencia del mismo. Para el

¹⁰⁵ Como se señaló previamente, al introducir fragmentos de entrevistas en el texto, presentamos a la persona entrevistada al introducir su voz por primera vez, evitando reiterar referencias completas en sucesivas intervenciones para no interrumpir el relato.

equipo docente y para la directora del PIT, la continuidad debía articularse con la condición de que la escuela permaneciera en el espacio rural: “*...la escuela es para los chicos de la zona, no los de Serrezuela. (...) Elena les decía [a los chicos del pueblo] que se anotaran en el PIT, que ahí iban a terminar. Entonces apareció una banda de niños, como dices vos, de Serrezuela. Se terminaron cayendo porque obviamente (...) ¿en qué iban?, ¿cómo llegaban?...*” (Entrevista a Nora. Directora del PIT de la Escuela Campesina. Diciembre 2015)

II.2.2. “DE ACA, NO VAN A SER EXPULSADOS”

Apenas entramos les dijimos: ‘No hay amonestación, de acá no van a ser expulsados. Acá tenés un problema, venía hablado y si podemos te damos una mano’. (Entrevista a Dolores y Mara. Junio, 2012)

Uno de los desafíos importantes de esa etapa fue no solo la adaptación de los contenidos para los jóvenes sino también la adaptación del espacio a su presencia. Dado que inicialmente la escuela era una escuela de adultos, al comenzar el programa de jóvenes, parecía que los jóvenes tenían que adherirse o acoplarse a esa situación. Eso fue modificándose sustancialmente ya que el fortalecimiento del programa de jóvenes otorgó nuevas características al espacio. Así, mientras la matrícula de adultos disminuía, la del PIT aumentaba ampliamente.

Como dijimos, durante los primeros meses del año 2012 se incorporaron muchos alumnos provenientes del pueblo, que si bien no permanecieron en el programa, durante algunos meses concurrieron, generando nuevos desafíos pedagógicos para el equipo de formación de la escuela. Muchos de ellos llegaban con experiencias de fracaso escolar o problemas disciplinarios. Con estas nuevas incorporaciones, la mirada de los docentes se centró fuertemente en el PIT. La regulación del comportamiento, va a ser un nuevo desafío. En los registros de campo hay múltiples referencias a las dificultades por mantener el orden y lograr la participación: “*...entré a buscar una birome y me los encontré a José y a Diego que se habían ido de la ronda porque no querían estar ahí: dicen que se aburren.*” (Reg. de clase 02.03.11)

“*José interrumpe todo el tiempo, hace comentarios en voz alta, boicotea las propuestas, hay espacios en los que no participa porque no tiene ganas.*” (Reg. de clase 30.05.12)

“Entre medio de la ronda de noticias varios chicos se fueron afuera. Es difícil el manejo del grupo nuevo.” (Reg. de clase 13.04.12)

“Leo queda sentado afuera de la sala, atrás del marco de la puerta. Sara le dice a Leo que entre, como se demora le dice que es una falta de respeto hacer perder el tiempo a los compañeros que han venido a aprender. Cuesta que se concentren. Van y vienen, se piden cosas, cambian las mesas de lugar, entran, salen. (Reg. de clase 30.05.12)

Lucas, Leo, José y Juan se ríen, se distraen todo el tiempo. (Reg. de clase 27.04.12)

Algunos tienen clases un rato, después juegan a la pelota, después entran (Reg. de clase 14.05.12)

“Franco [un docente] al terminar la clase, cuando los chicos ya se habían ido al recreo dice que es muy difícil trabajar.” (Reg. de clase 30.05.12)

Con el aumento de la matrícula, esas situaciones se intensificaron y algunos acuerdos establecidos se rompían con frecuencia. Como los nuevos estudiantes eran muchos, imponían sus formas en vez de asimilar las ya construidas, situación que intranquilizaba al equipo docente. En muchas reuniones de planificación se discutió cómo proceder con los alumnos del PIT, lo que exigía establecer definiciones y aunar criterios. En la escuela no se sancionaba ni se impedía que los chicos se fueran de las actividades en cualquier momento por lo cual algunos en medio de un taller o una actividad se retiraban.

Uno de los docentes sintetiza la situación diciendo que la de falta de disciplina generaban un gran desconcierto en el equipo: *“En el equipo no se sabía qué hacer.”* (Reg. de conversación informal con Santiago. 14.05.12) Parecía que estas situaciones sorprendieron a los docentes que tuvieron que comenzar a preocuparse por *cuestiones vinculadas a la disciplina o al aburrimiento de los chicos.*

Frente a esto, se sosténían distintos criterios sobre cómo proceder. *“...si se te ríe, ¿qué haces en el corto plazo? A mí no me molesta si se ríe, si hay cierto bullicio, me desconcentra pero me parece que la clase se puede dar igual. Hay otros que están: callate, sentate...”* Las situaciones de indisciplina, conducen al equipo a revisar los métodos y los fines de la escuela. Ante la propuesta del “ponerlos de florero”, Santiago expresa: *“Eso es exactamente lo contrario que hay que hacer para que la escuela sea emancipadora, liberadora”.*

El relato da cuenta de diferentes criterios entre los miembros del equipo sobre qué hacer con los jóvenes de 14/17. Al experimentar la dificultad para sostener los acuerdos disciplinarios establecidos en las asambleas¹⁰⁶ se vuelve a poner sobre la mesa la discusión en torno a cómo

¹⁰⁶ En el capítulo siguiente abordamos la dinámica de las asambleas.

se construye una escuela alternativa y la preocupación por no convertirse en el tipo de escuela que critican: “*Ahora estamos como en una meseta. Para mí no hay que estancarse, hay que estar atentos a que no se convierta en una escuela tradicional.*”

A través del tránsito por esas situaciones de indisciplina, el discurso docente se fue unificando, poniendo en los alumnos la responsabilidad de su accionar y presentándoles las consecuencias que se seguían de determinados comportamientos en relación a sus objetivos con la escuela. No se ponía un límite externo que regulara el comportamiento sino que parte del proceso de aprendizaje era lograr regularse de manera autónoma.

Esa propuesta era difícil de entender por algunos los estudiantes que en reiteradas oportunidades plantean la necesidad de más límites. Al respecto los docentes señalan: “*Es mucha responsabilidad personal. El que no hace el proceso no terminará la secundaria. Esa es la consecuencia.*” “*Depende mucho de cada uno. Pero hay cosas grupales que se pueden trabajar entre todos.*” (Reg. de Asamblea 26.04.13) Frente a la pregunta de los alumnos sobre por qué no se ponen amonestaciones en la escuela, la explicación fue que “*No está bueno, como escuela no queremos eso.*” (Reg. de Asamblea 26.04.13)

Interrupciones reiteradas y ausencias en clase también se asociaban con comportamientos que, en el largo plazo, expresan desinterés por terminar la escuela: “*Juan y Lucas no quieren hacer la secundaria, por eso se van. Si querés hacer la secundaria, andá al baño y volvé rápido. Si no querés hacer la secundaria andá al baño y no vuelvas más. Si querés hacer la secundaria, tenés que escribir; no quiere hacer la secundaria, no escriba. El que se quiere ir, se va. Si querés hacer la secundaria, quedate. Si no querés terminar la secundaria, te podés ir*

(Reg. de clase 30.05.12)

En cierta oportunidad, las ausencias del predio de la escuela durante el momento del almuerzo llamaron la atención de docentes y administrativos. Cuando se mencionó el tema en una Asamblea¹⁰⁷, Laura, una de las estudiantes, dijo que ella ya había pedido perdón por haberse ido al cementerio en una cita doble con Lucía. (Reg. de Asamblea 26.04.13) Esta situación trascendió los límites de la escuela, llegando a oídos de los padres de los alumnos y de vecinos del lugar.

Algunos alumnos expresaron preocupación por la “*fama que se está haciendo la escuela*”:

¹⁰⁷ Las asambleas son instancias colectivas que tienen lugar una vez al mes en la escuela para revisar su funcionamiento y definir distintas cuestiones. En el capítulo siguiente se abordará con detalle su significado y modo de implementación.

Rocío (estudiante): queda como que total vengo a esta escuela porque acá se puede hacer lo que queremos, no hay límites (...) ya se habla en el pueblo de que se viene acá porque se puede salir cuando uno quiere.

Lucas (estudiante): lo que se dice afuera nada que ver, estamos saliendo en boca de todos y estamos quedando mal.

Ante esto, se vuelve a depositar en los estudiantes la responsabilidad de modificar la mirada externa sobre la escuela: “(Marcos, docente): *lo que he oído yo es que esta escuela es pura joda, se la pasan jugando al fútbol. Tenemos que poner un poco más para que digan de nosotros que esta es una escuela que educa.*” (Reg.de Asamblea 26.4.13)

Otro malestar que se “denuncia” en las asambleas tiene que ver con la falta de respeto en el trato: Laura (estudiante) se queja de que “*ellos no tienen respeto por las mujeres, nos dicen cualquier cosa. Yo ya lo sufri eso en la primaria. Acá no vengo a pasarla mal, no quiero que me pase lo mismo. A veces el trato se desvía. Yo trato bien pero a veces otros no.*” (Reg. 26.4.13)

A su vez, las interrupciones y las faltas de respeto no eran fácilmente toleradas por los adultos, acostumbrados a otro tipo de comportamientos en la escuela, generando dificultades para la integración. Para algunos miembros del equipo docente, el rol de los adultos dentro de la escuela tenía que ir cambiando. “*Que la gente que lleve más tiempo en la escuela vaya integrando a los otros, los acompañe. Si no hemos tenido el derecho a la educación, nos hace falta que otros nos acompañen.*” (Reg. de Asamblea 27.04.12) Sin embargo, cuando se les propuso que “*podrían darles una mano con los más chicos*” una de las estudiantes aclaró que con ella no contaran, que ella no tenía paciencia y que les dijeran a los chicos que “*si no atienden, que no vengan más.*” Otra de las estudiantes reforzó esa postura contando que el profesor de Plástica les había dicho a los chicos que “*si van a venir a molestar se queden tranquilitos en su casa.*” (Reg. de Asamblea 27.04.12)

Se esperaba que los adultos adoptaran otro rol con los más chicos pero los adultos no percibían que esa fuera una responsabilidad de ellos. Si bien no exponían abiertamente su disgusto o incomodidad, el tema finalmente surgió en el grupo de discusión previo a la presentación de propuestas en el plenario de una de las asambleas:

“María (estudiante del CENMA): No aguantamos mucho los chicos.

Luis (estudiante del CENMA) marca que no dan ganas de ponerle energía: ‘Los más chicos molestan, no se callan cuando se les dice.’

Ana Lía (estudiante del CENMA): Ni el año pasado ni el anterior nos llevamos.

Sin embargo, otro de los estudiantes del CENMA, Nico, más cercano en edad a los estudiantes del PIT afirmó que le gustaba que hubiera más gente en la escuela y los momentos comunes que se compartían. Por otra parte, algunos “adultos también reconocieron que “están mejor ahora” y Santiago, uno de los docentes agregó que también notaba una mayor participación de los “más chicos”. Si bien los “estudiantes adultos” reconocían la importancia de que los más jóvenes participaran en actividades del MCC como la Escuela de la memoria o los Campamentos Latinoamericanos de jóvenes, también señalaron que la atención de los docentes se dirigía a los estudiantes del nuevo programa, desatendiéndolos a ellos: “*Cada vez más para los más chicos y nos llevan poco el apunte a los más grandes. Los profes se fueron cambiando más para los más chicos.* (Reg. de clase 23.11.12)

II.3. NUEVAS DESIGNACIONES

En el año 2014, por distintos motivos y en distintos momentos, la coordinadora y la preceptora renuncian, quedando vacantes esos cargos. En el año 2015 renuncia también la Asistente Técnica. La preceptora es reemplazada por el profesor de educación física En el caso de la coordinadora, la ineficiencia en el cargo y falta de compatibilidad entre los roles para los que había sido designada en distintas escuelas conducen a su renuncia “...*la escuela donde ella era secretaria también intervino en esto (...), no podía ser que una coordinadora fuera a la tarde, tenía que ir a la mañana. Si el programa funciona mañana y tarde, la coordinadora tenía que estar mañana y tarde. Si va a la tarde, después los otros días, ¿cómo los cubría?*” (Entrevista a Nora. Directora del PIT de la Escuela Campesina. Diciembre, 2015)

Sabiendo que la designación de los cargos administrativos era decisión del legislador, la directora comienza a negociar con él:

“*Yo hablo con la Directora del Programa, ella me dice que la decisión la toma al final el Legislador. Voy a hablar con el Legislador, terminamos negociando uno y uno porque la idea era que como ayudante técnica quedara la Coti y como coordinador Joaquín Y bueno... terminó [siendo] Joaquín. Y Paula porque era amigo el papá [de Paula del legislador]. De todas maneras creo que Paula es una buena chica, anda con la escuela a cuestas (...) Nunca escuché de la boca de Paula una queja en ese sentido. (...) Ella habla de los chicos y veo que tiene un gran afecto cuando habla de ellos. En un momento dado me dice: ‘Estrella- que es la que venía de La Rioja- me pidió que la acompañara hasta acá’. La trajo acá para que firme un papel, la acompañó. Y sabe de los chicos y está metida con los chicos.* (Entrevista a la directora del PIT de la Escuela Campesina. Diciembre, 2015)

En el caso de Paula, su integración a la escuela fue menos conflictiva que la de Mara y Dolores. Si bien no formaba parte de la organización, conocía su funcionamiento y había participado en algunos encuentros y actividades cuando era adolescente. Refiriéndose a la primera impresión que le causó la escuela afirma:

Bueno, eso me preguntó la profe Sofía: como me llevaba después de que vi los grupos. 'No estás espantada', me dice [Sofía]. 'No', le digo porque si yo hubiera tenido un secundario así creo que lo hubiera hecho con gusto. Es totalmente distinto, aparte los chicos, mucha práctica. Me acuerdo la primera clase de apicultura que presencie: me calce el traje y me fui a hacer apicultura, era un niño más. (Entrevista a Paula. ATA (2º designación. Mayo, 2015)

Tanto para con el preceptor como para con la asistente técnica - ambos oriundos de Serrezuela y sin vinculación con la organización- el reconocimiento del equipo docente es altamente positivo: "Javier y Paula son esos compañeros que no los hemos elegido nosotros pero hemos tenido una experiencia con ellos increíble. Son parte del equipo" (...) por contraposición a las designaciones anteriores: "también hemos tenido experiencias bastante ásperas y jodidas." Destacando como positiva la actitud de irse sumando de a poco a la dinámica del espacio y la disposición para el trabajo sostienen que "[Javier y Paula] jamás obstaculizan, al contrario e intentan replicar, contar nuestra experiencia y tenemos la plena confianza como equipo con ellos." (Entrevista a Ana. Octubre, 2016).

Otra nueva incorporación fue la de Joaquín, miembro del MCC, como nuevo coordinador para quien el rol se fue ampliando en función de las necesidades de la escuela. Inicialmente, se centró sobre todo en ser el nexo con la dirección y asumir las tareas de gestión que su función habilitaba, estableciendo poco contacto con los chicos. Con el tiempo, el equipo de formación detectó nuevas demandas que requirieron la reformulación de las tareas de la coordinación.

Una de esas demandas vino de la mano del relevamiento que se realizó en las escuelas primarias de la zona sobre la cantidad de chicos en condiciones de terminar la primaria y comenzar la secundaria. Ese relevamiento impulsó una nueva negociación con la Dirección del Programa de Jóvenes para que pudieran recibir en la escuela a estudiantes a partir de los 12 años, como señalamos al inicio del capítulo. La respuesta favorable por parte de la Coordinadora General del PIT a nivel provincial se vio acompañada de la condición de que la dinámica escolar se extendiera dos años. De otra manera, los estudiantes terminarían el secundario a los 16 años. Ante eso, el equipo de formación estableció un período la articulación entre los contenidos del primario y habilidades necesarias para comenzar el

programa de jóvenes. Siendo Joaquín maestro de escuela primaria, se abocó junto al resto de los docentes a la tarea de fortalecer y reforzar los conocimientos y procedimientos adquiridos en ese nivel de enseñanza: “...nosotros lo llamamos *nivelatorio introductorio*. Hacemos un trabajo más despacito y dándole mucha más prioridad a la oralidad, lengua, matemática escritura. Tomamos 4 o 5 ejes, y nos enfocamos en eso los dos primeros años.” (Entrevista a Joaquín, Miembro del MCC. Coordinador pedagógico del PIT (2° designación)

II.4. NUEVO ESCENARIO PARA EL PROGRAMA DE “ADULTOS”

Como se mencionó en el capítulo anterior, en el transcurrir de los primeros años, el desenvolvimiento de nuevas situaciones fue reconfigurando la cotidianeidad de la escuela. Simultáneamente a la conformación y consolidación del programa de jóvenes, se producen muchos cambios en el programa de adultos que consideramos interesante señalar.

A partir de mediados del año 2012, el primer grupo de adultos que había sostenido de manera constante su recorrido escolar, dando entidad al espacio con sus asistencia permanente, comenzó a desmembrarse ya que algunos estudiantes se atrasaron con respecto al resto del grupo y otra decidió terminar su trayecto en la escuela de Pichanas¹⁰⁸. A su vez, en el año 2013 egresaron de la escuela el primer grupo de adultos.

Por otra parte, algunos adultos (Natalia, Macarena, Rita y Pato) plantearon la imposibilidad de llegar hasta la escuela por lo que comenzaron a darse tutorías en la sede de Serrezuela. Estas ausencias generaron una importante dispersión en el programa de adultos. Si bien quienes hacían las tutorías en la sede, tienen la posibilidad de terminar el secundario, quedaban desarticulados de los procesos de la escuela. Para algunos docentes esta situación era controvertida ya que sostener el espacio de tutorías, que facilitaba concluir el programa, implicaba a su vez, la decisión política de perder el proceso colectivo, tal como lo expresaba Virginia: “.... todo el proceso de compartir, del encuendre más de convivencia colectiva no está. Es una decisión que tenemos que tomar, podemos armar otra rama, donde solo importe el título secundario.” (Reg. Reunión de Planificación 01.03.13) Por otra parte, otras miradas señalaban que aún en esas condiciones, la tutoría era beneficiosa ya que permitía el cierre del ciclo escolar, tal como lo expresaba Sara, coordinadora administrativa del CENMA:

Es buenísimo porque [Pilar (tutora)] les puede seguir el tranco y quizá si Pilar no estuviera encima, la Pato, Rita y Maca no terminarían y está bueno que terminen. Les

¹⁰⁸ En el capítulo siete se abordará el proceso de apertura de esa escuela

hace bien a ellas, nos hace bien a nosotros. Es una ganancia para la escuela, aunque ellas ya estén desintegradas de la escuela campesina como la concebimos nosotros pero ellas tienen que terminar su secundario. (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

Además de esta situación con respecto a las tutorías, se presentaban otras limitaciones de orden pedagógico- didácticas en el avance por los módulos ya que ciertos temas resultaban demasiado complejos o específicos para ser abordados por un tutor.

Durante el año 2014 continuó la disminución de la población adulta, volviéndose su asistencia muy intermitente, o incluso nula algunos viernes. La discontinuidad en el cursado generaba que siempre se tuviera que “*estar mirando el caso particular*” y que incluso se hicieran búsquedas domiciliarias: “*El seguimiento es casi cuerpo a cuerpo: los vamos a buscar a la casa*” (Reg. Jornada de Capacitación de CENMAs 31.07.14)

Cabe destacar que el ausentismo y la discontinuidad son problemas comunes a todos los programas de adultos. Los resultados arrojados por el diagnóstico¹⁰⁹ presentado por la Dirección de Adultos ese año en una jornada de capacitación para docentes y coordinadores, indicaban que la deserción era altamente masculina y que la tasa de finalización del trayecto era muy baja: de cada cien alumnos que se inscribían, el 40% abandonaba en el módulo 1 y sólo terminaban seis, motivo por el cual se hacía necesario reformular el programa a distancia. Diversas dificultades explicaban esa estadística. Una de ellas se vinculaba a la trayectoria escolar de los alumnos. Como se expuso en el capítulo tres, el programa prevé 3 circuitos posibles:

Plan A: es el recorrido completo.

Plan B: es un recorrido intermedio para quienes tienen aprobado el CBU completo

Plan C es un recorrido corto para quienes han hecho hasta cuarto año completo.

Sin embargo, “...*chicos que no tienen aprobado el Ciclo Básico completo tienen que empezar desde el módulo 1, aún habiendo aprobado materias de 4º año*” En algunos casos, “*por deber una asignatura iban a plan A. Podrían haber empezado en el módulo 8 y no se puede resolver esa situación.*” (Reg. Jornada de Capacitación de CENMAs 31.07.14)

Desde el equipo de formación de la escuela se percibía la necesidad de mayor flexibilidad por parte del programa, porque: “*no podemos hacerles hacer 20 veces lo mismo.*” Claro que resolver esa dificultad que no sólo era administrativa sino también legal, implicaba para la Dirección de adultos diseñar una normativa específica.

¹⁰⁹ Datos suministrados por el programa Voces y presentados por el equipo técnico de la Dirección de Adultos durante una jornada de capacitación para coordinadores, docentes y personal administrativo de CENMA en julio de 2014

Otra dificultad detectada para permanecer en el programa se relacionaba con el material de trabajo: los módulos. Se observó que eran largos y que el abordaje de algunas áreas resultaba muy complicado. En general el diseño resultaba poco atractivo y en algunos casos eran difíciles de comprender, lo que obstaculizaba la autonomía para el trabajo. “*Es muy decidor si el 40% no pasa el módulo 1... (...) siempre nos decían: los módulos tienen que ser módulos terminados*”. (Reg. Jornada de Capacitación 03.07.14) Demanda demasiado tiempo hacer 5 trabajos prácticos para recién empezar a rendir, lo cual en algunos casos desanimaba a los estudiantes. Las propuestas respecto a esta dificultad se orientaron a recortar el primer módulo: “*para que pueda ser más exitosa la experiencia y así [el estudiante] se sienta estimulado.*” (Reg. 3.07.14) Y a que se pudiera rendir por áreas en vez de por módulos: “*hacer el trabajo de sociales y rendir sociales, trabajo práctico de lengua y rendir lengua.*” Esas dificultades, compartidas por la totalidad de los CENMAs son recuperadas por el equipo docente de la escuela para repensar la situación de sus estudiantes. Partiendo de los contenidos definidos para la escuela uno de los docentes plantea una propuesta surgida de las discusiones que se venían teniendo en las reuniones de planificación sobre adultos: revisar los materiales utilizados en la escuela para definir qué contenidos y actividades era necesarias para cada uno de los tres recorridos previstos por el programa y para que la propuesta respondiera a los objetivos ideológicos de la escuela. (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

En relación a la consideración de los módulos como material de trabajo, algunos docentes planteaban que contienen propuestas y textos que pueden aprovecharse. “*Hay cosas que vale la pena recuperar. Yo no soy antimódulo.*” (Reg. 30.08.14)

Otros docentes, consideraban que en la medida en que el módulo fuera material de consulta, como lo eran otro tipo de materiales, servía, no había que descartarlo pero consideraba que no podía utilizarse exclusivamente ese material. (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

Acordando con esto, también se sostenía que “*El módulo es un material que podemos usar pero nos demos la posibilidad, el momento de nosotros marcar el recorrido, los temas que queremos transitar, el orden que les queremos dar, la importancia que le queremos dar...*” (Reg. 30.08.14)

Eso implicaba poder establecer cruces entre los módulos y temas del ministerio y los que a ellos les interesaban y tenían que ver con su producción de material: “*Para Naturales puede ser el módulo 11 y el 4 puede ser para Sociales. Ver qué cuestiones del módulo 1 se pueden abordar perfectamente desde ese material.*” (Reg. 30.08.14)

Frente a esto, Pilar, coordinadora pedagógica del CENMA, introduce un nuevo punto de tensión: “*Ahí en eso, ojo también porque estamos dentro del sistema de educativo nacional que tiene su estructura, su sentido y su lógica y hay una serie de contenidos que hay que cubrir para que cualquier ciudadano sea un ciudadano escolarizado y tenga el derecho a la educación.*” Con esa intervención Pilar traza una distinción clara entre los contenidos que garantizan la acreditación de las trayectorias y el margen de libertad con el que cuenta el equipo para introducir en la currícula oficial su propuesta de actividades y temáticas. “*Vos podes dar texto argumentativo con documentos del movimiento o con un texto de Sarmiento de 1880. Esa es la decisión política pero texto argumentativo tiene que estar dado.*” En ese sentido, lo que la docente sostiene es que hay un marco general de gran amplitud, que permite introducir abordajes múltiples pero ese marco tiene que contemplarse para que pueda decirse que el derecho a la educación se está garantizando.

Por otra parte, la propuesta de reformulación de los contenidos no solo responde a la intencionalidad de introducir la lectura política de la realidad que tiene la organización sino que también responde a razones pedagógicas, tal como lo señalaba Santiago: “*En el caso de naturales yo elegiría otro recorrido, no el que propone el programa (...) voy a seguir agarrando cosas de los módulos pero cambiando el recorrido y agregando cosas distintas.*” (Reg. 30.08.14)

Por otra parte, el análisis del funcionamiento del programa desde sus orígenes en el año 2001 hasta 2014 indicaba que se habían producido muchos cambios con relación a los estudiantes asistentes. Originalmente, el programa se había diseñado para un sujeto adulto que tal como fue pensado ya no existía dado que la mayoría de los estudiantes era más jóvenes, en los que se percibía poca motivación en relación con el estudio y falta de iniciativa para proponer contenidos de su interés. “*Ese es un cuello de botella para nosotros desde hace mucho: ‘¿Qué quieren estudiar? ¿Qué les interesa? Cric, cric*¹¹⁰. Frente a esto, se evidenciaba la necesidad de capacitación específica y de formación continua para los docentes. A eso se sumaba también la demanda de mejorar el contacto y diálogo con el equipo técnico en caso de dudas.

El diagnóstico propuesto por la Dirección de adultos sobre los estudiantes señalaba también que en general no provienen de contextos donde esté fuertemente arraigada la educación por lo que cualquier factor externo hace que la asistencia a la escuela se interrumpa. Esta dificultad, también se percibía en la Escuela Campesina.

¹¹⁰ Expresión para indicar silencio, que nadie responde.

En años previos, durante la etapa en que los adultos tenían más continuidad, éstos “se hacían cargo de su recorrido. En ese momento yo también, todo el mundo sabía por qué módulo iban... hacíamos casi clases sobre cuestiones que tenían que ver con tal o cual módulo...ahora no se puede trabajar así con adultos porque cada uno va por un lugar distinto. (Reg. 30.08.14)

Otro aspecto que dificultaba el trabajo con los adultos era la resistencia de estos a sumarse a actividades que no fuesen actividades que les permitan exclusivamente avanzar en el trayecto:

Marcos: Es lo que dice la Fer: ‘tuvo lindo el día pero a mí me hubiera gustado estudiar algo’. ¿Qué quiere decir? Avanzar con una materia para tener un resultado académico. Esas cosas hay que combinarlas. A esas expectativas si les das bola se pueden abrir a entender la educación de otro modo. Pero si no le das bola a eso... que es lo que ella entiende...

Santiago: Fer siente que trabajar con los chicos... que los chicos están en otra cosa, ella quiere tener otro ritmo.

Marcos: Es cierto que hay muuuucha porosidad en el trabajo. Los chicos tienen un ritmo que si a alguien le interesa avanzar un poco más....es difícil (...)

Santiago: el adulto que vienen una vez al mes y tiene una hora de noticias, media hora de evaluación. Creo que para un adulto termina siendo excluyente. Hay otros adultos que quieren tener un proceso más vivencial...

Virginia: la realidad es que en El Quicho la dinámica tiene que ver más con proceso de PIT que con adultos” (Reg. 30.08.14)

El comentario final condensa la tensión de fondo. Esta situación y la percepción que tienen los estudiantes “adultos” sobre esto, conduce al equipo docente a pensar en replantear la propuesta del CENMA, a considerar la necesidad de adecuar más los contenidos a esa modalidad, asumiendo que quizá sea ese uno de los motivos por los cuales los adultos no están yendo a la escuela. Para comenzar a revertir esa situación Pilar sugiere: “...está bueno fortalecer la convocatoria, hay que repensar que son pocos, que no van.... Creo que hay que pensar algo para reconvocarlos y animarlos. Creo que tiene que ser una apuesta colectiva, entre todos apoyar.”

Complejizando esa lectura Sara, coordinadora administrativa y docente de la escuela, señala que también era necesario que la escuela se consolidara como institución para la comunidad y que para que requería tiempo. ”También hay que esperar un poco a que esto se consolide, hay gente que se va animando de a poco. Los invitamos permanentemente. En todas las reuniones de delegados, en todas las reuniones de equipo decimos que la escuela está abierta. No dejamos de convocar nunca en las comunidades.” (Reg. 30.08.14) Parte de esa consolidación también implica que la escuela se mantenga siempre abierta, aun cuando no vaya nadie.

Por otra parte, que los estudiantes “adultos” que estaban yendo a la escuela fueran de

Serrezuela y que los que no pudieran llegar estuvieran haciendo sus tutorías en la sede del pueblo, instala nuevamente la discusión por la territorialidad de la escuela. El abordaje del tema pone de relieve distintas perspectivas:

Virginia: entonces si la territorialidad de nuestros alumnos está en Serrezuela, ¿para qué mierda los hacemos ir al Quicho?

Sara: en realidad hay una población enorme todavía sin secundario en el campo por eso yo insisto en que la escuela tiene que estar en el Quicho.

Virginia: pero a nuestros alumnos les queda en la loma del orto¹¹¹ el Quicho.

Sara: Pueden ir a Soto o a Serre. Tienen semi presencial en Soto y presencial en Serre (...)

Santiago: El objetivo fundamental de la escuela es garantizar la educación en el campo. Y la propuesta que repensem [que] vaya enfocada a eso. (Reg. 30.08.14)

Además de que el espíritu de la Escuela Campesina es que sea una escuela que esté en un paraje rural y que Serrezuela ya cuenta con un CENMA, otro aspecto que se analizó fue el nivel de confrontación al que podrían exponerse APENOC y la Escuela Campesina si ésta se radicara en el pueblo. Sobre esto, uno de los docentes afirma: “...vamos a tener más problemas que soluciones....Serrezuela ya tiene CENMA, Serrezuela es jodido... me parece que hay que trabajar donde hay vacío.” (Reg. 30.08.14) Esta afirmación indica que si bien se sabía que muchas personas del pueblo podrían incorporarse a la escuela, se proponía como estrategia política no introducirse en donde ya hay una escuela para adultos con la que se competiría por el alumnado y donde la organización no es aceptada tal como lo señala el preceptor del PIT de la Escuela Campesina.

Javier: En esa zona, decir que pertenecés a APENOC...

Entrevistador: ¿En Serrezuela?

Javier: En toda la zona. En la EFA, en Soto... Por ejemplo en Tuclame un día estábamos ahí con los profes y dicen. '¡Ah! Javier, ¿vos trabajás ahí?' (...) 'Acá no entra ninguno de APENOC, acá no entra ningún profe. Si es de la organización no entra.' En Serrezuela también: APENOC, no.

Entrevistador: ¿Qué se piensa de APENOC?

Javier: En los pueblos es como que no están acostumbrados a la forma en que se maneja APENOC, hay cierto... no sé cómo explicarte, es resistido, es muy... (Entrevista a Javier, Febrero, 2016)

Por eso, disputar el espacio educativo aprovechando los vacíos que se habían dejado, garantizaba que la presencia de la escuela y la organización pudieran tener un mayor impacto. Sara sostenía que la escuela era una escuela para los chicos del campo y que por tal motivo: “A los de Serrezuela en realidad hay que desanimarlos, decirles que pueden sacar boleto

¹¹¹ Expresión para indicar lejanía.

educativo a Soto que es presencial y mandarlos para allá, eso es lo que corresponde según como está organizado el sistema. La escuelas del Quicho y Pichanas son para la gente del campo” (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

Frente a esas consideraciones, Pilar, la coordinadora pedagógica instaló un nuevo punto de tensión: “*En realidad las dos escuela son para todos. Y tenemos más población de estudiantes de serrezuela.*” Una postura diferente al respecto era la de Sara: *De ninguna forma. Son todos del campo. Son tres de serrezuela. Obvio que por la guita. Si hubieran tenido un vehículo para llegar, tendríamos un montón de alumnos de Serrezuela.* Coincidiendo con Pilar, Marcos señaló “*en este momento están yendo más adultos del pueblo*” (Reg. 30.08.14) señalando así que el cambio del lugar de procedencia de los alumnos también era un aspecto que se había ido modificando en la escuela.

II.5. UNA ESCUELA, DOS PROGRAMAS

Otra situación que debilitaba la presencia de adultos en el programa fue que los estudiantes adultos que tenían una edad cercana a los jóvenes del PIT y se sentían más identificados con ese grupo, podían transitar la escuela con ellos. Esa decisión también generó algunos desencuentros al interior del equipo docente ya que si bien en lo formal, “*tenían que hacer una transición al programa de adultos... porque en realidad están en el programa de adultos...*” se consideraba que no podía perderse la potencialidad de que fueran a la escuela el doble del tiempo que los estudiantes del CENMA.

En esta preocupación por darle más entidad al espacio de adultos, se planteó que quizá una estrategia posible fuera que el equipo dividiera su funcionamiento con el fin de armar un espacio que respondiera a las necesidades de los adultos. Sin embargo, esa propuesta fue resistida por algunos docentes, que no estaban de acuerdo con pensar una escuela “diferenciada”: “*Es como chocante la imagen de uno todo el día trabajando solo. Hay algunos que están demandando eso pero hay otros adultos que no son tan adultos, como decimos que los sujetos están cambiando, están demandando un proceso más grupal y creo que tenemos que garantizarlo, como estamos haciendo con el Fede y la Caro*” que estaban incorporados al grupo del PIT. (Reg. 30.08.14)

A este cruce de programas, donde estudiantes del CENMA se incorporaban a la dinámica del PIT como en el caso de Carolina y Federico, se le imponían los requisitos formales de acreditación. Es decir que las evaluaciones que los estudiantes tenían que hacer eran las que

correspondían a la trayectoria de adultos. En algunos casos, eso generaba confusión o falta de claridad en los estudiantes con respecto a su situación, como señalaba Sara: “*pero a ellos hay que decirles que ellos están en CENMA. Ellos no lo tienen ni siquiera claro. Están identificados con el otro grupo.*” (Reg. 30.08.14)

Si bien algunos miembros del equipo docente no encontraban ningún inconveniente en esta articulación entre programas, otros sí:

Pilar: No, a ver, ¡pará! A los que van a hacer programa de adultos, encuadrarlos dentro de ese programa porque tiene sus lógicas, tiene sus cuestiones y no nos olvidemos que los estudiantes tienen y quieren acreditar. Acreditar significa que necesitan notas de las cosas que van haciendo en el proceso. Los momentos colectivos está bárbaro...

Sara: pero lo que dice el Santi es bueno. A la Caro, por ejemplo no le influye (...)

Pilar: Bueno, está bien. ¡No! La Caro me ha dicho a mí que no sabe en qué está y que quiere ir un poco más rápido.

Virginia: Pero la Caro ya sabe en qué está porque a fin de año nos sentamos, lo hicimos y se lo comunicamos. Ella sabe que el año que viene se podría estar recibiendo (...)

Santiago: Eso es cuestión nuestra. Nosotros no hemos sido claros con ella en cómo va a ser que sigue el CENMA pero con el grupo del PIT y claro, puede estar un poco perdida. Pero es cuestión nuestra, aclararnos los profes, de organizarnos nosotros. No cargarla a ella con que sigue proceso PIT pero tiene que cumplir con los requisitos del CENMA. Eso es algo que nos podríamos cargar nosotros. Nosotros tendríamos articularnos más como equipo docente y entender que estamos en una escuela, no en dos programas para el caso de esos estudiantes que quieren hacer un proceso más grupal. Fraccionamos nuestras cabezas para los que quieran hacer el programa de manera semipresencial pero para los otros, hacer nosotros el trabajo de decir: ‘Fede, has avanzado con el grupo hasta acá, yo ya te pongo una nota en CENMA. Tú, ni te preocupes Tendrías esta nota en biología 2 que estás haciendo con los chicos. Bueno, yo te la paso al módulo 9’. (Reg. de Reunión de Planificación 30.08.14)

De esta forma, Santiago sintetiza la identidad de la escuela como una sola y no como dos programas. En función de esto, la línea de trabajo sería pensar los contenidos por áreas más que por programas, desdibujando los límites entre CENMA y PIT en función de las necesidades identificadas en los estudiantes y intentando que los requerimientos oficiales no encorsetaran los procesos de aprendizaje

Virginia: me parece que nos tenemos que relajar en algo. Los programas tienen que ser funcionales a nosotros, a nuestras necesidades de escuela y no nosotros al programa.

Santiago: ¡Ahí va!

Virginia: La Caro no podía hacer la escolaridad de otra forma que no fuera en el CENMA para compartir la dinámica de sus hermanos que es lo que ella puede porque todavía no tiene independencia [refiriéndose a su capacidad visual reducida] para muchas cosas.... (...) Ella va a aprobar con el CENMA. Los programas para nosotros son utilitarios, el objetivo de la escuela para nosotros es otro, que es que tengan el título. Ahora ¿cómo lo obtienen? Dentro de ese dibujo de la formalidad y no formalidad... y bueno (...)

Santiago: [Caro] está haciendo un tremendo proceso y a lo mejor no es el tema tal del módulo 9. No importa. (Reg. Reunión de planificación 30.08.14)

La acreditación de conocimientos en este esquema complejo de programas articulados se ve favorecida por la flexibilidad que ofrece el CENMA dentro de las alternativas evaluativas. Esta flexibilidad, permitiría que las evaluaciones pudieran ser las del PIT, trabajos prácticos o la evaluación de un taller o el informe de un viaje.

Lo que hace posible esa dinámica de funcionamiento es que la mayoría de los docentes son docentes de ambos programas, lo que permite desarrollar contenidos equivalentes y establecer articulaciones entre los contenidos de los módulos y de las materias correspondientes al programa de jóvenes.

Como vimos, al reponer en los testimonios presentados, identificamos diferentes criterios sobre la pertinencia de establecer cruzamientos entre los programas, siendo que para algunos tiene que realizarse con muchos recaudos porque genera confusión. Esa confusión no solo podía alcanzar a los estudiantes sino también a los docentes como se muestra en el caso de Pilar, cuya preocupación estaba vinculada a la dificultad de acompañar los procesos de los adultos incorporados al programa PIT desde la coordinación del CENMA.

Retomando la problemática de la deserción de los adultos, otra hipótesis barajada fue la falta de seguimiento en sus procesos:

Sara: el Marcelo y el Ale no pasaron del módulo 1. No avanzaron nunca y estuvieron dos años. Ya se han ido porque nunca avanzaron. Por responsabilidad de ellos pero también porque ninguno de nosotros los siguió de tal manera que les pusiera un ritmo y los ayudara a ordenarse. Y si no hacemos ese trabajo con chicos que vienen de haber perdido la escuela, con autoestima hecha pelota... si no los ayudamos en ese sentido, no avanzan... estos adultos. Los otros si porque se ponen en la manada y la manada los va llevando pero estos que vienen sueltos, y la manada no los termina de aceptar y nosotros no tenemos claridad. Si no les damos esas herramientas....Es difícil que alguienpersevere si va notando que no avanza (Reg. 30.08.14)

A su vez, ese seguimiento también exigía flexibilidad al equipo y atención personalizada sobre los alumnos ya que los ritmos de trabajo y sus recorridos eran diferentes. En este sentido, otra preocupación era no dilatar procesos que requerían menos tiempo que otros.

Pilar: es importante también reconocer los ritmos que trae cada uno. No todos los adultos vienen con un mismo ritmo. Algunos vienen con un ritmo que están en condiciones de terminar. El Fabricio... si él se pone con todo el proceso y la dinámica en un año el loco termina. Hizo hasta 5º año de la escuela secundaria.

Sara: claro, a ese chico habría que hacerle un programa que dure un año.

Pilar: No puede estar dos años y medio. La Maca que está hace dos años y medio que

viene a un ritmo más o menos también hizo hasta 5º año. (...) no hacer procesos eternos. Yo no quiere que Fabricio que tiene que hacer un año de escuela, se quede 4 años en la escuela, un chango que tiene que trabajar...

Sara: pero la expectativa también depende de ellos... la tengo a la María Jose que boludea, boludea y boludea... y al final de la clase dice: che! Me debería poner las pilas... y no avanza. Es ella la que decide eso. (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

La problemática de la inasistencia no solo preocupaba por las consecuencias académicas sino también por la pérdida de la experiencia de lo organizativo, aspecto significativo de la escuela. En este sentido, presenciar la jornada escolar era necesario para vivenciar el ofrecimiento de lo comunitario, irremplazable en el caso de que el recorrido escolar se hiciera a distancia.

Virginia: Yo creo que estamos empantanados en algo. Si estamos hablando de que el estudiante de nuestra escuela solo garantiza cuando se le da la gana, cada tanto, cuando puede o cualquiera de esas variables y tampoco puede garantizar algo intermedio entre presencia y presencia y vamos adaptando la escuela a la dinámica de la no presencia. Es super limitado. Y vamos adaptando a lo mínimo. Se desdibujan un montón de cosas.

Frente a las diferentes problemáticas presentadas, el equipo docente toma posturas diferentes respecto de las responsabilidades que le cabe, al margen de maniobra para resolverlas y las estrategias para hacerlo.

Pilar: Si, hay ciertas condiciones de la política educativa y de cómo es la historia de la formación de adultos pero nos hagamos cargo de lo que nos está correspondiendo: de cuatro jornadas que son doble turno de vez en cuando va un adulto y encima se embola porque no se siente parte. Estamos teniendo un problema... contamos más pero en este nivel de dispersión que hace difícil hacer una propuesta educativa porque el trabajo es personalizado e individual y en una escuela es necesario el diálogo con el otro, que pueda hacerse un trabajito con otro compartido. Y no estamos teniendo eso. Y encima el alumno no es un alumno campesino, es de Serrezuela.

Sara: En Pichanas (...) el grupo completo son 12. Parte de ellos va a hacer todo el proceso y lo está pasando maravilloso y otra parte no va a llegar

Pilar: Eso hay que tratar de resolverlo.

Sara: Pero eso es la realidad. No hay que pelearse con esa realidad porque así es.

Pilar: Es un problema eso. (...)

Sara: Si, si pero no es un problema nuestro (...) el que no haya profesores es una responsabilidad nuestra.

Pilar: Y que no vayan los estudiantes a la escuela también.

Marcos y Sara dicen que no están de acuerdo con eso. Virginia y Pilar consideran que sí. (...)

Así, para algunos docentes, la inasistencia de los estudiantes o su deserción es una realidad común a toda la educación de adultos mientras que para otros se presentaría como algo que podría modificarse mediante ciertas estrategias.

Virginia: Hay cosas que quizá excedan a la tarea de abrir la escuela y esperar y recibir y

que tenga que ver con mover el avispero en las comunidades.

Sara: Que también lo hacemos. Llega un momento en que hay que esperar que otros factores se muevan. Hasta donde nos da el ingenio... pero es un problema mucho más grande... (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

En un caso se apela a la autonomía del estudiante y en el otro, se entiende que hay que ayudarlo permanentemente a sostener su recorrido en la escuela, lo que a su vez genera nuevas preguntas sobre cuáles son los límites de la tarea docente.

En relación con la revisión de contenidos, la propuesta fue armar un recorrido para adultos, con consignas y actividades que pudieran seguir de manera ordenada y a las que el resto (de los docentes) tuviera acceso: *La propuesta es muy concreta: es armar el recorrido: en la unidad uno, leer esta página de tal libro, relacionado con esta pregunta (...) Al socializar el material, el resto de nosotros sabemos de qué se trata y poder utilizarlo.* (Reg. 30.08.14)

Así planteado, la socialización de los contenidos posibilitaba que éstos estuvieran disponibles para que los estudiantes consiguieran avanzar aún si el docente del área no estaba presente, pudiendo utilizarse por tanto en las tutorías que se daban en Serrezuela.

Por otra parte, la revisión también tenía como objetivo saber qué se estaba dando en cada módulo. *Virginia: la idea era que no quedara en la práctica de cada uno sino que se pudiera socializar para tener herramientas.* (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

A su vez, la revisión también respondía a la necesidad de diseñar tres recorridos educativos diferentes teniendo en cuenta los trayectos realizados por los alumnos y lo que les faltaba. Otro aspecto a considerar era la incidencia de las ausencias en la conformación de los grupos, por ejemplo cómo proceder en caso de que en un grupo de dos adultos, faltara uno. También podía suceder que los adultos no asistieran. O asistiera alguno que por un tiempo prolongado no había participado de la escuela. Todas estas situaciones implicaban tener muchas propuestas diversas de clase, que pudieran adaptarse a los múltiples escenarios posibles de trabajo con los estudiantes.

Por otra parte, con la inasistencia de los adultos, se produjo un desbalance en la distribución de docentes para cada programa, esto significa que los docentes abocados al trabajo con la terminalidad de jóvenes tenían mucho más trabajo durante la jornada. Esta situación vuelve a poner sobre la mesa la premisa de que no eran dos programas sino una sola escuela. Un ejemplo de esa tensión se presentó cuando en una oportunidad se le solicitó a Pilar, docente de la terminalidad de adultos, que organizara una actividad con un grupo del programa de jóvenes. Cuando los convocó a la actividad, algunos comentaron: "*Pero si Pilar es de adultos*" El docente que contaba esto, Santiago, presentó esa situación para insistir en la

necesidad continuar trasmitiendo que la escuela era una sola aunque se diferenciaron ambos programas a los fines institucionales: “...*aunque Pilar no es del PIT, bueno... es de la escuela*”

REFLEXIONES PRELIMINARES

Con la apertura del programa para jóvenes de 14 a 17, logran ampliarse los márgenes de edad para realizar la escuela secundaria, dando así respuesta a la demanda educativa de los adolescentes de la zona. Aún reconociendo la precariedad de los programas, especialmente por ser “a término” y a las condiciones edilicias y laborales que (no) ofrecen, destacamos como elemento innovador del programa para jóvenes, la flexibilidad con la que cuenta para favorecer la permanencia y el avance académico de los estudiantes. Ésta se traduce en el reconocimiento de cada uno de los espacios curriculares aprobados, por contraposición a años de cursado completos, permitiendo el diseño de itinerarios formativos ajustados a las necesidades individuales y evitando el carácter excluyente y estigmatizante de la “repitencia”. Por otra parte, que a partir del año 2016 se incorporara a la escuela a estudiantes inmediatamente después de terminar la primaria también indica la consolidación de la Escuela Campesina como referente educativo en el ámbito local.

Como ya vimos, el desarrollo simultaneo de los dos programas demanda un mayor esfuerzo organizativo y logístico. Al quedar así estructurada la escuela, su intergalidad se desdibuja para algunos estudiantes. La separación en sendas terminalidades responde a lógicas ministeriales que son aceptadas en tanto permiten la acreditación de los conocimientos pero a su vez, ponen en entredicho, el espíritu de la escuela. Ante esta situación, se van diseñando estrategias que permitieran establecer interacciones entre ambos programas, como por ejemplo, el cruce de estudiantes y docentes de un programa a otro durante las clases o la participación conjunta en talleres y otras actividades.

Juntamente con la inauguración del nuevo programa, se produce el traslado de la Escuela Campesina a una escuela primaria cedida por el inspector zonal. La mejora de las instalaciones se ve acompañada por la presencia de nuevos actores con los cuales deben establecerse acuerdos para el uso de los espacios y recursos disponibles. La construcción de

los mismos, pone en evidencia mecanismos de adaptación y de resistencia tanto de los recién llegados: docentes, alumnos y administrativos, como de quienes ya se encontraban en la escuela. A su vez, focalizar la mirada sobre las designaciones de los cargos nos permite recuperar los procesos de negociación que las precedieron, visibilizando las correlaciones de fuerza locales.

Por otra parte, en el acontecer escolar cotidiano, las expectativas y representaciones sociales sobre la escuela van configurando prácticas y discursos que expresan distintas formas de “hacer escuela”, poniendo de relieve maneras diferentes de entender su función social y de adaptarse a las reglamentaciones ministeriales. Otro aspecto que genera conflictos entre sujetos es la matriz político-ideológica que distingue a la escuela. Las principales objeciones del personal administrativo designado se dirigen a que no se tenían en cuenta momentos escolares considerados instituyentes (izar la bandera, formar cuando comenzaba y terminaba la jornada, etc) y las alusiones a la lucha política de la organización. Sin embargo, las tensiones que generaban esas situaciones disminuyen al considerar el desarrollo académico de los estudiantes y el compromiso de los docentes con sus clases y espacios curriculares.

Uno de los aspectos en el que la escuela va a diferenciarse de las escuelas oficiales será en la gestión de la disciplina y el uso de sanciones. Esa decisión se constituyó en un gran desafío para el equipo de formación, que pretendía que el comportamiento se regulara de manera autónoma, a través del establecimiento de acuerdos -como veremos en el capítulo siguiente- evitando el uso de sanciones y poniendo como horizonte regulador la conclusión exitosa del secundario. Sin embargo, esa propuesta se vio cuestionada por la demanda de los propios estudiantes a que se administraran sanciones como mecanismos para ordenar y controlar. El recorrido de los alumnos jóvenes por el espacio escolar indica, en ciertos casos, una manera particular de transitarlo, marcado por la irregularidad de la asistencia o de la participación. Si bien circulan por el espacio y no van a ser expulsados del mismo, es decir que no están “fuera”, en la dinámica concreta tampoco están “dentro” ya que no respetaban los tiempos de clase. En ese “asistir, entrar, salir, estar de algún modo” se mantiene una presencia intermitente, que hace que la dinámica cotidiana escolar oscile entre “quienes quieren y no quieren atender” y en la búsqueda de límites externos y la regulación autónoma. Algunos docentes sostienen que tal vez la persistencia se deba a que la escuela se presenta como un lugar donde de alguna forma, encuentran un lugar para ellos, donde se los recibe, lo que nos permite pensar que la escuela no es entendida por los estudiantes solo como una institución que imparte conocimientos sino que es reconocida como espacio de contención y

socialización.

Como se señaló en el presente capítulo con las escenas del desfile y del acto escolar, los distintos acontecimientos y situaciones que tienen lugar en la escuela condensan conflictos y contradicciones que no se circunscriben a la realidad escolar sino que expresan en ella la conflictividad del mundo social del que la escuela forma parte, revelando la confrontación por capitales sociales, políticos y simbólicos.

CAPÍTULO VI

Espacios escolares comunitarios

INTRODUCCIÓN

Cuando la escuela se traslada al Quicho, continúan desarrollándose aprendizajes donde lo colectivo y lo organizativo se constituyen en contenidos pedagógicos relevantes.

Si bien las prácticas escolares que nos proponemos analizar en este capítulo no son los únicos momentos colectivos - dado que la ronda de noticias, el almuerzo y los talleres continúan realizándose - quisieramos centrarnos en los que se van configurando en el marco de la confluencia de los dos programas. Nos detendremos entonces en las asambleas mensuales, las actividades de teatro y los talleres laborales y de producción.

Las asambleas mensuales surgen como instancias para debatir y tomar decisiones sobre el funcionamiento de la escuela. Los momentos artísticos y deportivos como las actividades de teatro y el club de deportes, junto con la coordinación y la limpieza también suponen ejercicios de autogestión y de trabajo cooperativo.

A su vez, la discusión sobre cuáles son las posibilidades laborales que ofrece el espacio rural y qué tipo de herramientas debe aportar la educación para favorecer la permanencia en el campo y para poder trabajar en el lugar donde se vive sin necesidad de migrar al pueblo o a la ciudad, atraviesa constantemente la escuela y se materializa en los talleres laborales y de producción a través de los cuales la escuela establece vínculos con el mundo del trabajo y refuerza el objetivo de fortalecer la producción campesina.

De esta forma, vemos que todas esas diversas situaciones escolares ofrecen oportunidades para explorar la dimensión de lo colectivo a través de la ejecución conjunta de tareas o a través de la organización de momentos y actividades escolares.

I. LAS ASAMBLEAS COMO ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN

Las asambleas comienzan a realizarse en octubre del año 2011, cuando la escuela ya se había traslado a la sede de la escuela primaria Rubén Darío, en El Quicho. “*Vieron que la escuela, siempre decimos que todos enseñamos y todos aprendemos... a la escuela la hacemos entre todos. Algunos participamos desde el origen de la escuela, otros entramos después y la idea es pensar nuestra escuela, ¿cómo está?, ¿qué escuela queremos?, ¿qué cosas no queremos para la escuela?*” (Reg. de la primera Asamblea 07.10.11)

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 las distintas funciones o roles, responsabilidades asignadas, actitudes y comportamientos. En esta línea, la propuesta de la primera asamblea fue “*...pensar en cómo cada uno ve la escuela, compartirlo entre todos y pensar propuestas para mejorarlo. En ese sentido es importante que todos podamos hablar, compartir lo que nos pasa. Que todos tratemos de compartir como vemos la escuela para seguir construyéndola entre todos.*” (Reg.7.10.11)

Para los docentes, las asambleas se presentan como actividades educativas en el 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)

Inicialmente las reflexiones sobre la escuela y el consecuente compromiso expresado ante los demás tenían lugar en las místicas que se realizaban al inicio de la jornada. Eran momentos que buscaban consolidar y fortalecer la identidad de la escuela y la apropiación de ésta. 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, que no es una práctica exclusiva de la escuela sino que también se realiza en otras instancias del MCC evidenciando la transferencia de actividades deliberativas de otros espacios de la organización a la escuela.

Si bien las asambleas se enmarcan en la materia de Ciudadanía y Participación del programa de jóvenes, como los asuntos que se discuten involucran a todos los miembros de la escuela, para las asambleas son convocados todos los presentes. No solo los alumnos y docentes del PIT sino también los alumnos y docentes del CENMA, personal administrativo y cualquier otra persona que se encuentre en la escuela ese día. Como señalamos en las Tecnicaturas, se emplea la estrategia de insertar en la currícula oficial espacios de aprendizaje ligados a los objetivos políticos de APENOC, en este caso, la formación para la organización y para la participación.

El espacio de asamblea fue presentado como una experiencia de autogobierno en la escuela, para establecer acuerdos sobre normas de convivencia y propuestas de enseñanza y como un espacio donde aprender a participar para “*... saber decir la palabra de uno y escuchar al otro*” (Reg. de Asamblea 23.03.12) con el objetivo de que esos aprendizajes pudieran transferirse a otros espacios por los que se circule.

Sentados en ronda y con distintos niveles de participación se comienzan a proponer los temas

que se quieren discutir a partir de los cuales, se elabora de manera conjunta el temario de la Asamblea. Como señala una de las docentes, “*Los temarios también se acuerdan porque sería muy autoritario que alguien diga que es lo que hay que discutir.*” (Reg. 01.03.13) Los temas a tratar suelen ser muy variados: limpieza de la escuela, transporte, propuestas de talleres, uso de los espacios, evaluaciones, medidas a tomar si no se respetan los acuerdos, conflictos entre los miembros de la escuela, organización de viajes, información sobre materias y faltas, organización de los tiempos escolares, 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: “*...construimos acuerdos. Nadie dice: 'vamos a hacer ciertas cosas'. Lo charlamos y lo vemos.*” (Reg. Asamblea 23.03.12) Esos acuerdos marcan el pulso del funcionamiento del espacio y su legitimidad se basa en el consenso a través del cual se logran y en su revisión periódica en las asambleas posteriores para verificar su cumplimiento o proponer los ajustes necesarios.

En el caso de acuerdos vinculados a las normas de trabajo en el aula, en varias ocasiones son los mismos estudiantes los que señalan la problemática (faltas de respeto, se escucha música en clase, se fuma en la escuela) y los que se comprometen a modificar o sostener ciertas acciones para resolverlas:

Sofía (docente): ¿Todos de acuerdo en que no se escuche música en clase?

Varias voces contestan que sí.

Sofía: Acuerdo colectivo: no se escucha más música en clase. Durante el tiempo de clase, el que está afuera ya no puede entrar. ¿Hay acuerdo con eso?

Contestan que sí. (Reg. Asamblea 26.04.13)

En cada asamblea se recuerdan los acuerdos definidos en la asamblea anterior y se revisa y evalúa su cumplimiento para decidir la necesidad o no de su continuidad. Como punto de partida, en la primera asamblea, Sofía propuso evaluar el funcionamiento del espacio.

Cada uno empiece a pensar en esta escuela campesina: ¿qué cosas de esta escuela nos gustan, nos motivan?, todas las cosas de la escuela que nos alimentan. ¿Qué cosas de las que pasan cambiarían, modificarían? Pensemos en procesos en particular. Profes, en lo que vemos, en los momentos del día. ¿Yo qué hago en esta escuela?, ¿con qué ánimo vengo?, ¿cómo participo?, ¿cuánto participo? Para hacer la escuela entre todos hay que decir que nos pasa. (Reg. Asamblea 7.10.11)

Reunidos todos en el salón, cada uno fue respondiendo de manera voluntaria y oralmente a las preguntas planteadas. Si bien se abrió el espacio para proponer nuevas preguntas, nadie agregó nada más. En esa primera asamblea las respuestas a esas preguntas nos permitieron

identificar varios puntos de análisis: por un lado, sentidos otorgados a la escuela que excedían la formación académica y la formación política. Además de las temáticas escolares, se hizo referencia a diferentes dimensiones de la escuela que iban más allá de la organización del espacio: “*Nos hacemos amigos. Siempre se renueva, se recrea. Que nos ayuda a ser más libres y sabios; me desenчуfo de otras cosas. Conocemos a nuevos.*” La primera pregunta, vinculada a lo que genera disfrute o se reconoce como positivo derivó en respuestas tales como: “*Que esté en la zona rural, Que jóvenes y adultos podemos estudiar, La informalidad, Los cuentos, El teatro, La metodología, Las noticias de la mañana, Nadie es más que nadie, Trabajar en grupo y que nos ayudemos todos, El buen ejemplo de nuestros compañeros y profes, Oportunidad de aprender cosas nuevas y conocer otros compañeros, El modo de la escuela. Dialogante, participativo. [El] esfuerzo que ponemos todos. Funcionar por acuerdos.*” Uno de los aspectos que destacaron tanto docentes como estudiantes como fortaleza de la escuela fue el intercambio entre los que a ella asisten: “(Marcos, docente) *La relación viejos-jóvenes por edad y aparición en la escuela*” que hace que los viernes sean “(Cefe, estudiante de CENMA) *espacios de intercambio y formación*”.

Abierto el juego a lo que podría mejorarse de la escuela, se destacan distintos aspectos: “(Sara, docente): *Que nos rotemos más en las tareas. Algunos hacen más tareas que otros, distribuirlo mejor y Que más podamos preparar temas o talleres*” haciendo referencia al lema de la escuela que es *Todos enseñamos, todos aprendemos*. Los estudiantes del CENMA propusieron “*que haya plantas, agua, sombra. Que todos colaboremos haciendo cosas en la escuela, Dedicarle más tiempo a los módulos, Llevar más tarea a las casas, Mejorar la actitud y forma de ser, Ser puntuales a la tarea que nos dan para las casas, Mejorar participación colectiva, Mejorar tema de la limpieza, que sea más compartida. Algunos.* También se pidió que los profesores tengan en cuenta que “*capaz que los adultos seamos más lentos.*” Los estudiantes del PIT consideraron la necesidad de “*Prestar atención en las cosas que nos enseñan*”, y de “*Que haya más talleres, juegos y títeres.*” Señalaron también que “*Cuando uno hace una pregunta todos se quedan callados*”. Por su parte, la preceptora señaló como aspecto a trabajar “*Mejorar la comunicación.*” Y señaló también algunas actitudes reticentes manifestadas por los estudiantes: “*los estudiantes a veces se quejan, no estudian, no participan*” aunque indicó también que habitualmente lo que predominaba era el interés: “*pero en general con ganas de aprender.*”

Uno de los aspectos para mejorar indicado, nos introduce en un nudo problemático en el que la autonomía personal y la exigencia externa entran en tensión. Mientras que algunos

estudiantes demandaban que otro exija y controle: “*Para mejorar de los profesores: ser un poco más exigente porque sino...no hacemos las actividades*”, otros expresaban la necesidad de que cada uno asuma el esfuerzo individual que supone “hacer la escuela”: *que seamos más responsables y que pongamos más interés en la escuela y en las tareas.*”

La mirada general sobre el grupo de gente de la escuela fue positiva, destacando la solidaridad entre compañeros y que los profesores eran “*buenos en la enseñanza que dan para ser mejor.*” Sin embargo, siendo la participación algo que se demandaba permanentemente en los distintos momentos de la escuela, algunos estudiantes hicieron su propia autocrítica

“*Verónica: [mi participación] no es muy buena, soy un poco tímida por eso me cuesta teatro (...) Dejaría la vergüenza,*

Jimena: Mi participación: más o menos. Mejoraría en dar más esfuerzo, cariño y participación. Dar lo mejor para la escuela.

Maria: Poner ganas. Quizá hay cosas que quiero hacer pero no puedo...

Mara (preceptora): Estoy tratando de participar de a poco (hacer la leche, limpiar). Me sentí al principio fuera pero de a poco voy tratando de integrarme al grupo. Reforzando eso y, abierta a opiniones de otro en las tareas que puedo colaborar.” (Reg. de Asamblea 7.10.11)

Distintos registros de asambleas nos permiten percibir el valor formativo que le da el equipo docente a estas instancias como ejercicio de espacio participativo y democrático y como a través de distintas intervenciones incentivan el uso de la palabra: “*(Sara) Este ejercicio de dialogar y opinar con lo que tiene que ver con nuestra propia vida, a veces es más difícil que hablar de cosas que no nos implican tanto. Pero hay que hacerlo para aprender a vivir en democracia.*” (Reg. de Asamblea 23.3.12).

“(Sofía, docente) *Este es un momento para hablar. Aprovecharlo porque en función de lo que se habla se toman decisiones.*” (Reg. de Asamblea 27.04.12) “*(Virginia, docente) Este es el momento para tomar decisiones. La asamblea es el momento soberano en que tomamos decisiones en la escuela. Lo que yo me callo u omito va a ser algo que no va a quedar, entonces los otros van a decidir. Es el momento de hablar.*” (Reg. de Asamblea 07.03.14)

A su vez, se resalta la posibilidad de ejercitarse la construcción comunitaria del espacio “*(Ana, referente comunitaria y docente) Esta escuela es diferente a las otras escuelas. La hacemos entre todos y la llevamos adelante entre todos. [Este es el] Momento de reflexionar sobre la práctica y el proceso. ¿Qué compromiso agarro? ¿Qué temas queremos charlar entre todos?*” (Reg. 27.04.12) “*(Sofía) La asamblea es para nosotros, para decir cómo vamos, qué queremos.*” (Reg. 23.11.12)

Las directoras de ambos programas también reconocen como positiva la práctica asamblearia:

“...no sé si al modelo lo podrán replicar, habrá que ver qué pasa con sus vidas. Pero también van a tener la posibilidad de pensar otra cosa porque lo que hacen es ‘pensamos, analicemos, rescatemos, valoremos’ En ese sentido no me opongo para nada. No, es más, estoy de acuerdo. En la modalidad, estoy totalmente de acuerdo. (...) (Entrevista a la directora del PIT. Diciembre, 2015).

Por su parte, la directora del CENMA considera que generan en la escuela un espacio público, de debate: “*Esto de darle, de habilitarle la voz a los alumnos.*” (Entrevista a la directora del CENMA. Diciembre, 2015)

Por su parte, las percepciones de los estudiantes sobre las asambleas son diversas. En algunos casos, se considera que “*...Hay veces que hacían asamblea para hacerla y listo y otra veces que si la hacían y daba resultado.*” (Entrevista a Julia. Estudiante de CENMA. Diciembre, 2015)

Otros fueron notando que de a poco desarrollaban capacidades para participar. Algunos estudiantes señalaron que cuando llegaron a la escuela les costaba participar de las asambleas. No se animaban a hablar “*por vergüenza*” pero que al cabo de un tiempo, en algunos casos un año, lograban hacerlo. Otros percibían que la presencia de las asambleas en la escuela era algo novedoso por las devoluciones que recibían sobre la práctica de quienes visitaban la escuela. Laura, estudiante del PIT, señala: “*Cada vez que viene gente de afuera dice: ‘¿Una asamblea en una escuela secundaria? ¡Sorprende!'*” Algunos también se asombraban de que se les diera la posibilidad de incidir en la organización de la escuela como en el caso de Lucas, estudiante del PIT: “*Tomas decisiones en una escuela que nunca pensaste que ibas a llegar a tomar*”, algo que se valora, tal como reconoce Laura: “*¡Que te den la posibilidad de eso!*”

Consultada sobre el funcionamiento de las asambleas, una estudiante egresada del programa de adultos señala modificaciones en el comportamiento y actitudes de los estudiantes jóvenes: “[En las asambleas] participábamos nosotros, los de la escuela de adultos y los jóvenes no hacían... charlaban... no les interesaba mucho. Ahora veo que son más ellos, son más jóvenes que adultos, son los que llevan adelante la escuela. (...) Yo lo veo que arman todo, prestan atención, todo. Todo arman ellos, los más jóvenes. (...) Veía el viernes [en el 1º acto de egreso del programa PIT] veía como hacían, como preparaban todo.”

La conflictividad ya señalada entre el equipo docente y el equipo administrativo también encontraba en las asambleas espacio para explicitarse:

"Mara (preceptora): "hay que reforzar la relación, avisar a la coordinadora y a la preceptora para acordar. Que exista flexibilidad. Hacer acuerdos sobre ausencias: avisar cuando se preparan actividades y tareas.

Dolores (Asistente Técnica): Franco (docente) nos avisó que iba a cambiar el día de clases.

Elena (coordinadora del PIT): Nosotras nos sentimos fuera del grupo [del equipo que coordina], no con los chicos... falta diálogo. [La propuesta sería] Tratar de ir coordinando las cosas, así crece la confianza

Dolores: Algunos profes se acercan, otros no." (Reg. de Asamblea 7.10.11)

Las asambleas también funcionaban como espacios para “animarse” a decir qué situaciones resultaban molestas. En una oportunidad, dos estudiantes del PIT, cuchicheaban con una de las docentes. Cuando le pidieron a la docente que dijera en el plenario de qué estaban hablando, la docente les sugirió que ellas mismas lo hicieran. Una señaló que le preocupaba la limpieza de los miércoles y la otra compañera reafirmó el interés porque se debatiera ese tema. Una tercera preguntó qué medidas se iban a tomar con los estudiantes que iban a la escuela pero no ingresan a las clases. (Reg. de Asamblea 23.11.12)

La apropiación del espacio a través de la presencia y la participación fue costosa ya que en muchas oportunidades, los jóvenes varones no estaban presentes en ese momento o no se involucraban en la actividad: charlaban, se iban a otra sala a escuchar música. Expresaban que se aburrían, no aportaban propuestas o no estaban dispuestos a asumir las responsabilidades puntuales que se les solicitan. (Reg. de Asambleas 27.04.12; 23.11.12; 26.10.12, 31.05.13)

Las distintas actitudes de los estudiantes denotaban distintos niveles de valoración frente al espacio. Algunos no consideraban que fueran necesarias: “*no me gustó nada, nada, nada. Muy aburrida la asamblea. No me gustan. Es una pelotudez muy grande.*” (Reg. de Asamblea 08.08.14) Para otros estudiantes, la asamblea era reconocida como un ámbito específico para discutir los temas que les interesaban o preocupaban como demuestra el comentario de Carolina, una alumna del CENMA, ante el enojo de una de las docentes porque no se respetaba el acuerdo de no fumar afuera: “*Cálmense, esto ya lo vamos a hablar en la asamblea*” (Reg. 31.05.13)

Por otra parte, las discusiones de la asamblea también ponen de manifiesto que no solo el personal administrativo resiste ciertos aspectos de la escuela campesina. También los estudiantes. Como ya dijimos, 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. A eso se suma que 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 pero que ellos no reconocen en sus trayectorias escolares previas y no entienden por qué habría que presenciar. Esa resistencia para participar de actividades que no ven estrictamente vinculadas a la currícula establecida, evidencia que aunque la propuesta de la Escuela Campesina sea integrar 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.

Otro aspecto observado es que los acuerdos y decisiones tomadas en la asamblea son recuperadas por el equipo docente para organizar las jornadas escolares: “*Pusimos como coordinador a Lucas pero deberíamos haber armado todo el mes. Que los acuerdos que hacemos en la asamblea sirvan para ir planificando.*” Por eso, ahí se definen en conjunto actividades y temáticas: “*...tenemos posibilidad de pensar talleres de formación. Pensar en qué podríamos formarnos.*” (Reg. 23.11.12) “*Discutir si les parecen bien los próximos talleres, o no, qué modificaciones hacerles, etc.*”(Reg. 31.05.13)

Además, las asambleas promueven experiencias y aprendizajes de autogestión y autoorganización en actividades tales como la limpieza de la escuela y la coordinación de la jornada escolar.

Desde el inicio de las asambleas, la limpieza fue un tema de debate. Como se dijera previamente, no se contaba con personal específico para hacerla por lo cual tenía que ser garantizada por quienes usaban el espacio. Inicialmente cuando llegaba el momento de la limpieza, quienes generalmente se hacían cargo eran los docentes y las chicas. Los varones se iban a jugar al fútbol o charlaban afuera. Por tal motivo fue decisión asamblearia formar grupos de limpieza mensuales para repartir más equitativamente la tarea que consistía en barrer los salones, sacar la basura y limpiar los baños (Reg. de Asamblea 7.10.11)

Llevó un tiempo que el mecanismo se aceitara. En cada asamblea era evaluado: “*Se continúa con los grupos de limpieza porque funcionan*” y se reforzaba la necesidad de participación cuando esta decaía. En diversas oportunidades las estudiantes mujeres se quejaban de la falta de ayuda con la limpieza. Como señala Dolores, la ATA: “*El tema limpieza es un tema que aparece siempre... Hay que estar todo el tiempo recordándolo. Siempre controlar.*”(Reg. 31.05.12)

Estas situaciones demandaban seguir pensando colectivamente cómo garantizar la participación en las tareas de limpieza. Un acuerdo establecido para ello fue que en el caso de no cumplir con las tareas asignadas para mantener la limpieza de la escuela, se perdiera el derecho a opinar y a decidir sobre otras cuestiones. Sin embargo, la efectividad de esa medida, fue directamente proporcional a la valoración del espacio asambleario ya que según el proceso de apropiación de cada uno, esa pérdida de derecho podía o no parecer importante: “(Luis: estudiante de CENMA): *¿pero se le descuentan puntos? Para mí no sería tan grave: ‘Yo prefiero no participar’.*” (Reg. 23.11.12)

Aún con estos matices en los que se manifiestan niveles diferenciales de participación y compromiso con la tarea, consultada sobre el funcionamiento de las asambleas, Dolores (primera ATA) señala el rol regulador del espacio: “*... teníamos el problema de la limpieza, ¿te acordás? A partir de la asamblea comenzó a funcionar el orden y que los chicos se hacían cargo de limpiar.*” (Entrevista a Dolores. Diciembre, 2015)

Posteriormente, a las tareas de la limpieza comienzan a sumarse otras, también necesarias para el desarrollo de la jornada: ayudar en la coordinación, acomodar el espacio al llegar, pensar juegos para el recreo, preparar desayuno y armar la biblioteca (Reg.01.03.13). Que esas tareas fueran asumidas por los estudiantes, fue aumentando y mejorando los niveles de autoorganización y autogestión del grupo. Esto se tradujo por ejemplo en algunas propuestas de los estudiantes, tales como realizar la limpieza del predio o de la cisterna, evidenciando una mayor apropiación de la escuela, que se expresaba en la ejecución de tareas de mantenimiento necesarias pero que excedían el acondicionamiento y la limpieza diaria.

Al discutirse en asamblea como iniciativa positiva, se tomó la decisión de repartir la coordinación del día de escuela entre un docente y un alumno. La coordinación de las tareas es un aprendizaje considerado valioso no sólo en relación a los aspectos logísticos y de administración del tiempo y el espacio. Desarrollar el liderazgo necesario para que las tareas se realicen también es un desafío significativo. Sobre eso, uno de los docentes señala: “*Habría que insistir en que muchos no quieren ser coordinadores del día porque los compañeros no le dan bola. Vamos trabajando este año un poquito más el respeto al compañero.*” (Reg. Asamblea 07.03.14)

La complejidad del rol aparece en una de las evaluaciones. Federico, el propio coordinador admitió que su coordinación “*estuvo muy mal.*” Sus compañeros observaron que “*estuvo bien pero tenía que ser más estricto con los chicos y saberse los grupos.*” La justificación del coordinador fue que “*nadie quiere hacer caso... se alzaban todos a la mierda. No les podes*

rogar u obligar a otro que limpie.” Sin embargo esa justificación fue cuestionada por una de las estudiantes que apeló a los mecanismos de decisión colectivos: “*pero son tareas que quedamos de acuerdo.*” (Reg. 08.08.14)

La falta de disciplina y la inasistencia fueron abordadas en las asambleas a través de preguntas tales como: “*¿Qué hacemos con los ausentes, con los que no participan?, ¿Quienes tienen que exigir el cumplimiento de los acuerdos?, ¿Cómo podemos generar entre todos las condiciones de trabajo?*” (Reg. 27.04.12) dando lugar a discusiones y distintas propuestas para dar resolución a esas situaciones. Inicialmente esas preguntas eran traídas a la asamblea por los docentes sin embargo, después de un tiempo los alumnos comienzan a apropiarse de ellas, manifestando disconformidad y disgusto frente a quienes molestaban e interrumpían durante la jornada de clase o frente a quienes protagonizaban situaciones que generaban incomodidad: “(*Caro, estudiante del CENMA*): [hay] poco respeto por la bandera. Se ríen. Hacen bochinche. A la que tiene la bandera la incómoda. (Reg. de Asamblea 31.05.13) Otra estudiante del PIT se quejó de los que se distraen, molestan, ponen música. Se menciona que algunos iban a la escuela a “*pasar el día, a bañarse, a conversar...*” Vuelve a mencionarse la falta de respeto a los profesores, en especial cuando iban a decirles que dejen de jugar al fútbol y vuelvan a clase. (Reg. de Asamblea 26.4.13)

La resolución de ese tipo de situaciones no es considerada una responsabilidad exclusiva de los docentes sino que supone que los estudiantes también se involucren:

Verónica (estudiante del PIT): ¿que se haría con los chicos que no hacen nada? Ellos no hacen nada pero a los que quieren hacer los sacan de lo que hacen.

Marcelo (estudiante del CENMA): ¿qué pasa con los chicos que no hacen nada? Ponganlos en otro lado.

Rocío (estudiante del PIT) da el ejemplo de la clase de inglés [en la] que la docente no los dejó entrar. ‘Eso funcionó’, dice”. (Reg. Asamblea 31.05.13)

También resulta significativo que la Asamblea sirva como espacio para que esa misma práctica sea cuestionada: “(*Rocío*): queremos más clases. En vez de estar perdiendo el tiempo, que se respete. Menos tiempo de Asamblea y más tiempo de clases “de aula” (Reg. de Asamblea 07.03.14) Como también señalan en sus trabajos Caisso (2014) y García (2018) las asambleas también son apropiadas por los estudiantes para manifestar su resistencia frente a éstas. Vemos aquí que el mecanismo asambleario es reconocido como válido para cuestionar la práctica y plantear posicionamientos sobre cómo debería distribuirse el tiempo de escuela: limitando el que se asigna a la asamblea. Intervenciones de este tipo, demuestra a su vez, formas de involucramiento protagónico por parte de los estudiantes en decisiones sobre su

escolarización.

Al analizar los registros de las asambleas en forma cronológica, se detecta un aumento paulatino del compromiso en las intervenciones de los estudiantes al confeccionar los temarios: “(*Caro: estudiante del CENMA*): *hablamos de qué necesitamos saber, en qué situación estamos.*” Reforzando esa percepción, Nora, directora del PIT de la Escuela Campesina expresa: “*Yo he estado en Asambleas que nadie hablaba, que todos se distraían. Eran un desastre y ahora se definen cosas (...) ellos saben que ahí los van a escuchar, que pueden decir cosas y que esas cosas se van a tener en cuenta en las decisiones que se tomen....*” (Entrevista a la directora del PIT, Diciembre, 2015)

Las intervenciones de los estudiantes van ganando en complejidad y en apertura al plantear por ejemplo las consecuencias que tiene para el grupo que algunos no participen de las actividades. En el plenario realizado para evaluar la fiesta del 25 de mayo, los tres grupos de discusión coincidieron en que los varones habían participado poco de las tareas de la fiesta. “*Estuvo lindo pero los varones se borraron. Les pedimos que buscaran leña y nada... tuvimos que armar las empanadas y después ir a buscar leña. Algunas mamás también ayudaron.*” Se evaluó también que habían faltado muchos estudiantes del CENMA y que uno de los objetivos de la fiesta era la integración: “*está bueno para hacerlo pero tienen que trabajar todos (...) Se habían anotado y después no vinieron. Éramos todos nosotros (refiriéndose a los estudiantes del PIT). La idea era para juntarnos entre todos.*” (Reg. 31.05.13) Otra de las estudiantes agregó: “*todos sabían que tenían que hacer. Dice estar ofendida y dolida. Se hizo cargo de muchas cosas y se enojó porque algunos decían que ella y Lucas se habían quedado con la plata de la fiesta.*” Aquí aparece un nuevo elemento: el afectivo. Verónica no se refiere a cómo se ejecutó la actividad sino a la falta de apoyo con respecto al desarrollo de la misma, sensación que también encuentra en ese momento escolar espacio para ser expresada y compartida.

Es importante destacar que en la asamblea los problemas que se exponen de manera pública, logran un encuadre “institucional” para su discusión y resolución. Ese encuadre hace que la evaluación comunitaria sobre el desempeño individual no se torne algo personal sino que se enmarque en el buen funcionamiento de la escuela. Y que a su vez, se cuente con un canal adecuado para que las situaciones de malestar puedan expresarse y resolverse adecuadamente y no queden en “charlas de pasillo”.

En el proceso de apropiación del espacio, en una de las asambleas, los jóvenes solicitaron que los grupos en los que se discutía el temario no fueran mezclados sino que se separaran los

estudiantes del PIT por un lado y los profesores y los estudiantes del programa de adultos por otros. Vemos nuevamente como los mecanismos ofrecidos por el espacio asambleario son utilizados para modificar a su vez, el funcionamiento de este. En el plenario de la primera asamblea en que se implementa la nueva distribución, las propuestas y definiciones presentadas por el grupo de estudiantes fueron claras y concisas:

Jimena (estudiante): Cada asamblea se va a cambiar grupo de limpieza y coordinador. Asambleas cada vez al mes. Recreo de la mañana: 10 minutos y a la tarde dos de 20 minutos. Horario de almuerzo, más un recreo. 1 de noviembre: estreno de la obra de teatro.

El que no entra a horario que entramos no entra después de la clase. Si no vino en horario, no entra. El que entra tarde, lo sacamos. Escribieron en el pizarrón: prohibido entrar a la cocina en hora de clase. Solo se permiten los chicos definidos por los coordinadores por razones que están faltando cosas del PAICOR. Florencia [es la] nueva coordinadora.

(Vero, estudiante del PIT): la tutoría de trabajo social sigue siendo en mi casa. (Reg. Asamblea 28.06.13)

En esa oportunidad un aspecto llamativo fue que la mayoría de los estudiantes del PIT permanecieron presentes durante toda la Asamblea, aún los que generalmente se ausentaban, dando indicios de que la nueva organización de grupos era positiva.

Retomando el análisis cronológico de las propuestas presentadas en las asambleas, se percibe cómo el grueso de los estudiantes va involucrándose con mayor compromiso. En una oportunidad, una asamblea se constituyó en un espacio para organizar la propuesta de un estudiante: realizar un Campeonato de fútbol para recaudar fondos a beneficio de la Escuela. Se propusieron grupos de trabajo para encargarse de distintas tareas: hacer las invitaciones, comprar los insumos necesarios para el bufet y cocinar, armar la cancha y organizar juego y espacios de recreación. Se discutió el tema extensamente, se distribuyeron las tareas y se estableció un cronograma.

Como ya mencionamos, en otra asamblea, los estudiantes hicieron pública la rendición económica de la fiesta del 25 de mayo, que la escuela organizó y fue abierta a la comunidad. En otra oportunidad decidieron cómo utilizar el subsidio de \$10.000 otorgado por la Fundación Banco de Córdoba al PIT para mejorar la escuela y comprar material didáctico. En este último caso, evaluaron la necesidad de contar con más espacio en la escuela por lo que decidieron construir un aula nueva y se organizaron para levantar una pared y poner una puerta, tareas que llevaron a cabo ellos mismos. “*(Jimena, estudiante del PIT): Nuestras propuestas son: armar un proyecto para una nueva aula. Levantarla. Que se vuelva a repetir el taller de chacínado y que sirva para sacar fondos (...) Que se haga una nueva obra de*

teatro pero que haya más organización en el grupo¹¹². ” (Reg. 07.03.14)

I.1 ASAMBLEAS AMPLIADAS

Quisiéramos detenernos en una modalidad particular de asambleas, las asambleas ampliadas, en las que además de estar presentes los miembros de la escuela, se convoca a familiares, vecinos y miembros de las comunidades. Presentamos a continuación dos ejemplos de éstas.

Una de ellas se realizó al inicio del año 2013 y fue una jornada colectiva de planificación del año, donde se requirió la presencia de los padres para poder hablar con ellos sobre la problemática del transporte y para informarlos sobre la situación de sus hijos y las características formales del programa. La asamblea comenzó con un recorrido por la historia de la escuela con el objetivo de: “(*Virginia, docente*):...*contarles a los nuevos y recordarle a los que ya vienen que nuestra escuela se viene construyendo y haciendo con las personas que la habitamos... hemos ido tomando decisiones de acuerdo a los desafíos que se han ido presentando. La escuela no es aparte del lugar donde está, ni de la gente que viene, que la hace*” (Reg. de asamblea ampliada 01.03.13)

Si bien el transporte para llegar a la escuela siempre había sido un tema pendiente porque los estudiantes no podían acceder al boleto educativo, hasta ese momento la organización había asumido la tarea de proveerlo. En el año 2013, el aumento de la matrícula ocasionó que ya no pudiera facilitarse el transporte para todos. Por eso, en la primera reunión de planificación del año se decidió convocar a las familias y explicar la situación para que padres y estudiantes también se apropiaran del problema y participaran en la búsqueda de una solución: “(*Virginia*):*Si no existiera la camioneta blanca, todos nos arreglaríamos de alguna forma para llegar a la escuela*”. Lo que se propuso fue “*Hacer el ejercicio de resolver más colectivamente y aprovechar y ver como tener una conciencia más solidaria para llegar a la escuela y de responsabilidad más compartida*”.

La intención del equipo docente era comunicar la imposibilidad de seguir garantizando el traslado de los estudiantes “(*Sara, coordinadora del CENMA y docente*): ... *Para nosotros es muy incómodo, le dijimos que sí a unos y ahora le tenemos que decir que no a otros. Ya no tenemos más lugar*” y buscar soluciones colectivas para dar respuesta al problema del transporte. “(*Noe, docente*): *Queremos charlar el tema de la movilidad en general para ver entre todos cómo construimos una solución*”

¹¹² Ver apartado sobre las actividades de teatro

Frente a la falta de transporte, había dos asuntos que resolver, uno a corto plazo: organizarse para poder llegar a la escuela sin contar con el beneficio del boleto educativo y otro a largo plazo: lograr que los trámites para obtener el boleto educativo se finalizaran y pensar en alternativas en caso de que el beneficio no se obtuviera.

La falta de transporte instala nuevos temas y posibles aprendizajes: por un lado ejercitar el derecho a demandar: “*Nos quedamos callados porque no nos sale el boleto o aprender a hacer los trámites y reclamos necesarios.*” Y por otro, asumir colectivamente la responsabilidad por la resolución de una problemática común. Así, el problema del transporte se plantea como un problema de la escuela y no como un problema individual

A su vez, llegar a la escuela sorteando la dificultad del transporte, también pone “sobre la mesa” los mecanismos de (no) cooperación existentes: “(*Pilar, coordinadora del CENMA y docente*): “*A veces pasa que llega uno solo en el auto: ¿Cómo? ¿No trajo a nadie? ¿Cómo puede ser?*”. Así, la situación genera reflexiones sobre la construcción de nuevas formas de relación:

(Sara, docente): Estamos tratando de crear con la escuela y con todo lo que hacemos una sociedad distinta donde si yo tengo en qué venirme, también me preocupa el otro que no tiene en que venirse. El problema del otro también es mi problema. Por eso planteamos estas cosas así. Yo puedo decir: yo tengo mi moto, yo me vengo.... ¿y el otro que está al lado que también quiere estudiar y no tiene moto? Ah, no es mi problema, que junte plata y se compre su moto... pero... ¿es o no es mi problema? Y eso es lo que queremos cambiar: la cabeza. (Reg. de Asamblea ampliada 01.03.13)

Finalmente, se resuelve por un lado, que todos pidan el boleto ratificando con ese pedido el derecho a acceder a ese beneficio y por otro, que los papeles que había que presentar se completen en la escuela para aprender a hacer el trámite. Se decide también que todos los pedidos de boleto educativo se van a presentar juntos. Así aprender a organizarse y a luchar por conseguir derechos que corresponden se entienden como contenidos pedagógicos que también forman parte de los aprendizajes que circulan por la escuela.

Algunas de las propuestas para hacer frente a la situación hasta efectivizar el trámite fueron: contratar a alguien que trasladara a los estudiantes hasta la escuela y que los padres absorbieran el costo de ese traslado, hacer un mapeo para aprovechar los lugares libres de los vehículos que estaban llegando a la escuela e intentar armar un fondo común para amortizar los costos de nafta y que la escuela de Paso viejo pusiera a disposición para ir a la escuela algunas bicicletas que allí había. Cabe destacar que si bien la asamblea tenía la intención de generar propuestas conjuntas entre los padres de la comunidad y los docentes, los padres se

informaron sobre los inconvenientes con el transporte y estuvieron de acuerdo con las medidas que se definieron pero no intervinieron con propuestas o soluciones, lo que indica desafíos pendientes a la hora de construir alternativas de manera comunitaria.

En otra oportunidad, se presentó un conflicto con un vecino de la comunidad que decía que el terreno de la escuela le pertenecía junto con el acceso al “chorro” de aguas termales. También se realizó una asamblea ampliada, convocando a los vecinos de la comunidad para buscar soluciones al conflicto. Esteban, uno de los vecinos y alumno de la escuela de adultos, explicó la situación al resto de los presentes de la siguiente manera:

Emiliano Choquevaque se está queriendo apoderar; dice ser dueño del chorro, los vecinos no pueden venir a bañarse porque directamente cobra o los rechaza y dice que a la escuela la están usurpando, dice ser dueño no sé por qué. El tipo ha hecho su caminito, tiene su abogado. Ha logrado que, según dice que la casa y el puesto estaban abandonados, ha logrado según dice le han dado autoridad para que venga a administrar. Ha venido la policía, han cerrado ahí... hemos venido algunos y directamente le hemos tirado la puerta afuera y le hemos abierto ahí y es un lugar que creo que como vecinos y comunidad lo tenemos que defender. Lo que tenemos que ver bien y tratar acá es cómo y cuáles son los caminos para defender como comunidad. (Reg. de Asamblea ampliada 05.09.14)

El miércoles de la semana anterior había llegado la policía con una orden de la fiscalía en la que se reconocía a Choquevaque como administrador del predio y se solicitaba que se cerrara el acceso a las aguas termales a través de la escuela. Joaquín, coordinador del PIT relata: “*La policía quería que cerrábamos la puerta. Les dijimos que no íbamos a cerrar la puerta hasta que no llegara una orden del ministerio, de algún lado. Aparte de eso reconociendo que es un espacio público, que la comunidad ha defendido el lugar. No íbamos a tener puerta.*”

A raíz de eso el coordinador se puso en contacto con la directora y se solicitó una audiencia con el fiscal para la semana siguiente a la que iban a concurrir el inspector de primaria, la directora del PIT, algunos alumnos del PIT y del CENMA con el objetivo de mostrar que “*vamos tres escuelas. Acá hay tres escuelas no una. Para decir que queremos saber qué está pasando porque la escuela es pública, el chorro es una obra pública. Lo único que sabemos es que le da la administración del Quicho [el camping de al lado de la escuela] pero no está claro.*”

Además de poner a los vecinos en conocimiento del conflicto, la asamblea tuvo como objetivo realizar un ejercicio de memoria colectiva para reconstruir los acontecimientos que dieron origen al chorro:

Julio (vecino): ...hasta donde tengo entendido yo es donación que se hicieron hace muchos años. Después tengo otro dicho también, que estas aguas se donaban por

determinado tiempo y si en ese tiempo no se construía un camping eso quedaba todo sin efecto. Entonces no se cómo está hecha esa donación.

Esteban: De eso que decís vos Julio, yo lo que tengo entendido es que de la tela para allá es lo que donó Emiliano a la Municipalidad de Serrezuela...

Aníbal: Son cuatro hectáreas. De la esquina aquella hasta... Yo anduve cuando las midieron, cuando las vieron.

Aníbal: Esta escuela, esta escuela ha sido donado el terreno allá en Puesto Molla (...) Y la hicieron acá porque estaba más cerca, era más cómoda. Pero no puede decir que es dueño. (...) Porque las aguas era para toda la comunidad. Todos firmamos... 30 años hace, la comisión de la escuela, el cura Bustos, la Goya... un montón de gente para que nos den agua para los niños de la escuela. Y se olvidaron en esos treinta años. De la noche a la mañana cuando cayeron a hacer la perforación. Porque todos hicieron un proyecto, el gobierno para que se pudiera hacer una perforación y sacar agua para los niños. El turco, La Rubia, el otro Oscar Campos y creo que hasta la Argelia estaba en ese momento, Ramón Mercado...

Julio: Todos...

Aníbal: Delmira, Abelino... una tracalada, ¡uy! ya se habíase muerto un montón (...) (Reg. de Asamblea ampliada 05.09.14)

Los distintos relatos y testimonios de los vecinos coinciden en que el origen del chorro se remonta al pedido realizado 30 años atrás por los vecinos para que los chicos de la escuela tuvieran agua.

Aníbal: La escuela y el chorro es de la comunidad, es de todos (...) Yo lo que digo es que chorro es de la escuela. He criado a mis hijos, la mayor ha cumplido ayer cuatro de septiembre 29 años. Este hombre también ha criado a sus hijos acá. Nunca hubo un problema con la escuela. Nadie nos molestó, íbamos y sacábamos tachos para lavar. Ahora ya no podés pasar para lavar

Esteban: Yo necesito tachos con agua para llevar a los animales o para lo que sea, para lavar. Yo quiero venir y tener acceso a esta agua. No es que el día de mañana alguien me cierre, me ponga una tela metálica y no me deje entrar y me diga: esto es privado. (Reg. de Asamblea ampliada 05.09.14)

Desde que el gobierno hizo la perforación, hasta la fecha, los vecinos se habían responsabilizaron por su cuidado y conservación.

Lo cuidó la comunidad, entre todos nosotros. Era agua para la escuela, era el agua de todos, era el agua para los niños, para nosotros, para todos. Él no tiene nada que ver. Si es donado, es nuestro. (...) Esto es nuestro, es de la escuela, es de nosotros. Es de todos (...) de acá de la escuela, de la comunidad, de los padres de familia que lucharon tanto para que se hiciera ese surgente. (Reg. de Asamblea ampliada 05.09.14)

Estos testimonios, hacen referencia a una historia de reclamo previa para que se hiciera el surgente. El cerramiento - un alambre con una media sombra que separa el chorro de la escuela.- que hicieron los vecinos no fue para indicar que el predio terminaba ahí. Según el relato de los vecinos "...esa división se hizo... estaba la maestra... La Ivón... los niños eran

chicos y para prevenir que los chicos se pasaran para ahí y se ahogaran en el agua y para prever, hicieron esa divisoria... ” Es decir que se realizó por seguridad y para mantener limpio el predio de la escuela: “*...venían al chorro y ensuciaban todo para acá (indicando el terreno de la escuela).*” Una de las vecinas afirma: “*yo tengo entendido que hay un libro de actas de la escuela donde figura el chorro: cuántas hectáreas donó el dueño de acá para la escuela y ese chorro está dentro.*” Otra de las vecinas lo ratifica: “*yo también lo vi. Ivón era la maestra.*”

En el marco de esta discusión por el uso y el acceso del recurso hídrico, los docentes de la Escuela Campesina enfatizaron la dimensión política del conflicto: “*Nosotros sabemos que lo que hace dueño a alguien es el uso. Si ustedes están diciendo que lo usan desde hace 25 años, que es de la escuela, que es de todos... ¡bueno! Y además lo cuidan.*”

Antes de finalizar la asamblea tres vecinos que conocían el proceso por medio del cual el surgente se había hecho, se comprometen a participar de la audiencia con el fiscal: Esteban, Julio y Carlos. Como cierre de la asamblea se redacta un acta que firmaron todos los presentes, dejando por escrito el motivo del conflicto y la reconstrucción comunitaria de la historia de la escuela y del surgente, expresando a sí mismo que fue la comunidad la que demandó el surgente y posteriormente asumió la responsabilidad por su cuidado y mantenimiento.

En ambos casos, los problemas del transporte y del conflicto por el acceso al surgente son abordados de manera organizada y se analiza comunitariamente qué líneas de acción a seguir. Esto da cuenta de cómo se involucran otros sujetos en la defensa de la escuela que si bien no la transitan cotidianamente, la reconocen como institución significativa en el territorio.

II. “*¡ESO PASA Y... MIRÁ DONDE PASA!*”

En el año 2012 comienza a ganar un lugar importante el teatro como parte de la propuesta de educación integral, orientada a la expresividad y el uso del cuerpo. “[Así] como hay que alfabetizarse en el lenguaje castellano también hay que alfabetizarse en el lenguaje del teatro, de la plástica porque esto te expande el pensamiento, la emotividad, las relaciones con los otros (...). (Entrevista a Virginia, Miembro de la comunidad de Soto. Integrante del área de Formación. Docente de Teatro y Lengua en la escuela. Octubre, 2016)

Durante una clase de Lengua, se realizó una actividad que consistía en contarles cuentos a los alumnos del primario para lo cual tenían que definir cómo iban a representarlos. Esa actividad

fue retomada en el espacio de teatro donde los cuentos tuvieron que ser narrados en pequeñas escenas. La articulación entre Lengua y Teatro dio lugar a que el trabajo final de Lengua de ese año consistiera en la presentación de una obra de teatro que iba a hacerse en la fiesta de fin de año de la escuela. Como la escuela primaria tenía pocos alumnos, la tradición de la fiesta de cierre de ciclo lectivo se había perdido y se la quería retomar. En esa oportunidad la obra presentada fue una adaptación del cuento *La Cenicienta*.

Como síntesis del proceso, la docente que estuvo a cargo de la obra señalaba que si bien la organización de la presentación fue “*muy caótica*”, “*estuvo hermosa*” y que se vio acompañada de una experiencia de gran novedad para los chicos que en ella intervinieron:

....los chicos se descubrieron en un lugar que nunca, nunca, nunca habían estado. Nunca habían estado. Me acuerdo los nervios de antes de empezar de los chicos y después sentir las risas del público porque además fue hermoso que fueran de todas las comunidades del norte (...), estaba hasta el culo de gente, todo el mundo se cagaba de risa y expectó con mucho respeto y atención lo que estaba pasando. Primero me pareció que les levantó la autoestima, básicamente, de que ellos se descubran que podían hacer algo que estaba muy bueno para la gente de la zona, básicamente eso y después aprender como un lenguaje. Descubrieron que podían exponerse ante otro, que eran muy creativos con el cuerpo, que podían crear. Y estuvo bueno que fuera la cenicienta, yo después lo pienso con el tiempo porque es una estructura que tienen super internalizada, entonces pudieron jugar, improvisando porque ya saben lo que tenía que pasar y la gente también, entonces se pudieron reír fácilmente o emocionar o lo que fuera con lo que pasaba.

También era hermoso ver que aparecía el telonero y el telonero se ve y era la Silvia y todos los entremeses que también se vuelven parte de ver teatro en el campo (...) Y todo lo que sucede detrás de las escena en las obras en El Quicho es pura vitalidad. ‘Che y ahora, ¿qué pasa?’,’ ayudala a la Caro’ y aparece uno que la pone a la Caro y vos decís... en mi mente debería ser un personaje que la acompaña a la Caro a entrar a escena y no, era la Vale y aparecía como la Vale y el público ve que hay todo ese bochinche pero no importa, eso no los saca de la ficción ni de la historia. Es fantástico....

(Entrevista a Virginia. Octubre, 2016)

El teatro también permitió trabajar lo colectivo ya que es una actividad que no puede realizarse individualmente, sin la participación de otros. Sumado a eso, la responsabilidad de cada participante incide en el resultado final porque los roles no son intercambiables, sino que cada uno tenía que desenvolver un personaje y/o una tarea específica. “... ‘yo ya voy a estudiar el texto’, ‘yo no puedo ir al ensayo’... digo, pasaban esas conflictividades que ponían en jaque todo, entonces entre ellos se enojaron y motorizaban que tal viniera y si no venía a llorar al campito y te va a reemplazar Juan Montoto.”

Las actividades de teatro permitieron profundizar la dinámica grupal porque los ensayos requerían “*estar mucho juntos, de comer juntos, de antes de actuar irnos a bañarnos en el chorro... champú, pasándonos el jabón, ponernos lindos*” y el trabajo autogestivo: “*usar la*

escuela fuera del horario escolar; acomodar el espacio, de pensar todo, la totalidad [porque] iba a haber un evento, una fiesta.”

A la obra de la Cenicienta le siguió la presentación de Bodas de Sangre, de Federico García Lorca:

... vos lees Bodas de sangre y decís podría ser en el norte cordobés perfectamente... Serrezuela (...) yo creo que fue más importante de lo que uno dimensiona cuando lo estás haciendo porque que los chicos se coparan con un texto escrito en verso, ¿no?, con un lenguaje super lírico y cacharan el meollo de la historia... vos decís ‘Lorca, sos un genio’. Esto es lo popular en el máximo sentido porque convida a cosas nuevas, a palabras nuevas, a una forma de lenguaje nueva pero con cosas muy simples... (...) y esto de aprenderse el texto y que para aprendérselo hay que entender lo que dice. Ese año trabajamos metáfora, trabajamos las vanguardias, la tragedia, lo mítico que es todo lo que Lorca te tira así en la mesa: ‘¡Mirá!’ paf... (y hace un gesto con la mano acompañando sus palabras) (Entrevista a Virginia. Octubre, 2016)

El análisis del texto y de las escenas generó también discusiones y debates sobre los propios posicionamientos en relación a la historia y a los personajes: qué pensaban de la novia, del amor entre la novia y Leonardo, del rol de la mujer y del sentido de su vida si no es madre, etc. Entre las consecuencias impensadas que fue generando la experiencia del teatro, *Bodas de Sangre* fue invitada a presentarse en otros lugares: el encuentro de Escuelas del MNCI realizado en Mendoza y en la fiesta de fin de año del IPEA de Paso Viejo:

“... en vez de 60 personas había 250. Ninguna sala de teatro independiente tiene el público que nosotros tenemos.... y los nervios, y las viejas llorando... Hay un dramaturgo argentino que dice: si la obra está buena, la obra pasa a la milanesa. Y si no estuvo tan buena (...) se ponen a hablar de lo técnico. Si la gente habla de la historia, es porque la obra fue buena. Y eso pasaba con Bodas de Sangre, la gente se quedaba compungida por la madre o se cagaba de risas de las vecinas, hablaba de la historia...” (Entrevista a Virginia. Octubre, 2016)

La escuela del Quicho comienza a identificarse como la escuela donde está el grupo de teatro, lo que fue dándole una nueva identidad y posicionó a sus alumnos en un nuevo lugar desde donde mostrarse: “*Somos del Quicho y hacemos teatro*”. Chicos que nunca habían presenciado una obra de teatro, convocan a sus comunidades, vecinos y familias a la presentación de una obra de Federico García Lorca. En palabras de la directora del PIT de la Escuela Campesina: “*...un programa que provoca esto que yo veo en la escuela, yo me saco el sombrero, ¿qué voy a decir? (...) se aprendieron toda la letra de una obra difícil me acuerdo. Vinieron a hacerla acá [IPEA de Paso Viejo], que querían que vinieran todos los*

años a hacerla acá de vuelta. La gente compenetrada, como se metían en la escena y eso evidentemente es más que positivo. Decís vos: ¡Eso pasa y... mirá donde pasa!" (Entrevista Nora. Diciembre, 2015)

Cuando en el año 2013 el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a través de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, lanza una nueva convocatoria para participar del Programa Nacional para adolescentes Nuestro Lugar los chicos de la escuela deciden inscribirse. Dirigido a chicos de 14 a 18 años, el objetivo del programa era estimular la participación de los jóvenes a través de la creación, diseño y ejecución de proyectos que fueran de su interés para lo cual debían enviar sus proyectos junto con los formularios de inscripción y designar un adulto como referente responsable. Los proyectos se agrupaban en cuatro categorías: Deporte y Recreación, Ciencia y Tecnología Imagen y Sonido - categoría en la que se inscribieron- y Educación Social y tenían que ser realizados por los jóvenes. Finalmente el proyecto de la escuela salió seleccionado y fue premiado con \$20.000.

El día que la persona designada por la Secretaría de Niñez fue a monitorear el proyecto, Virginia, la docente referente había viajado a Córdoba por lo que los estudiantes se encargaron de recibirlo: lo esperaron en la casa de Mariano con pan casero, le mostraron la escuela y le contaron la historia del chorro. Después le mostraron el video de la obra de Bodas de Sangre, le contaron cómo trabajaban y en qué iban a invertir el dinero del proyecto: luces y sonido. Poder recibir a un funcionario estatal, contarle en qué consistía la actividad de teatro y explicarle de qué forma iba a utilizarse el dinero fueron aprendizajes que se desprendieron de la escuela pero que la trascendieron, mostrando los recursos personales adquiridos para poder resolver la situación exitosamente.

Al año siguiente otro grupo de la escuela se vuelve a presentar a la siguiente convocatoria del programa en la categoría de Deporte y Recreación con el objetivo de armar un club para hacer deporte y vuelven a salir seleccionados. La organización del club fue más lenta que en el caso de teatro porque el proyecto se estaba inaugurando, lo que supuso muchas instancias de debate y discusión. Sumado a eso, el grupo que estuvo a cargo era menos organizado que el grupo de teatro y hubo mucha rotación, generando otra dinámica de trabajo y otros resultados en la ejecución y sostenimiento del proyecto.

III.TALLERES DE PRODUCCIÓN Y DE OFICIOS

En el año 2014, se define que la especialidad de la escuela sea en Agroambiente.

Anteriormente, APENOC había dictado cursos de Apicultura y de Ganadería en el marco de cursos de oficio con certificación oficial coordinados por la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo, a los que se podía asistir a partir de los 16 años sin necesidad de contar con estudios previos: “*...se abrió un proyecto que te daban 10 colmenas pero si hacías todo el curso con la organización. Hacíamos en la casa del Alberto, nos íbamos a la sede. Entre la casa del Alberto y la sede, así era.*” (Entrevista a Laura. Estudiante del PIT. Octubre 2016) Simultáneamente, en la escuela también se realizaron diversos talleres vinculados a la producción tanto de manera directa: huerta, quesos y chacinados como indirecta: talleres sobre cisternas de agua y cálculo de caudales de bombas de agua o el armado de senderos de interpretación.

Cuando se comienza con los talleres de oficio el objetivo era que esos talleres pudieran constituirse a su vez en las instancias de formación laboral como parte de los espacios curriculares de formación complementaria que prevé el programa de jóvenes. En el caso de adultos, la propuesta era que a través de los talleres se fuese realizando el recorrido previsto para el módulo 11. Esta estrategia de articulación, suponía el esfuerzo pedagógico de integrar esas experiencias con los contenidos curriculares previstos promoviendo así una nueva manera de pensar la escuela como institución a partir de esa articulación entre conocimientos curriculares y saberes técnicos: “*Eso hasta podría articular toda la escuela, que las materias pudieran irse trabajando de otro modo, totalmente distinto*” (Entrevista Sara. Coordinadora y docente del CENMA. Octubre de 2016)

Según lo que propone Sara, estos encuentros favorecían otra forma de relacionarse con los conocimientos: “*lo interesante es que en esas experiencias mientras uno aprende esas cosas, aprende matemática, ciencias naturales... No es que uno no está haciendo el secundario cuando está haciendo los talleres.*” (Reg. de Asamblea para evaluación de talleres 28.06.13). Introducir el trabajo como contenido de aprendizaje permite pensarlo como un elemento potencialmente transformador de la estructura escolar por su capacidad para integrar y articular conocimientos y metodologías oponiéndose así a una estructura escolar asentada en la fragmentación del conocimiento y disociada de la realidad y contextos de vida de los estudiantes (Dalmagro, 2010) Esas articulaciones son recuperadas al evaluar los talleres realizados (elaboración de quesos, de chacinados y de dulce de leche de cabra) y señalar la convergencia de diversos aspectos, algunos bien logrados y otros en los que se necesita seguir avanzando. La experiencia de los talleres posibilitó el aprendizaje de nuevos conocimientos técnicos: “*Algunos que sabían hacer quesos sienten que igual aprendieron y se pudieran*

vender; Muchos hemos visto hacer el dulce pero lo interesante fue hacerlo con nuestras propias manos, traer un dulce que hice yo y poder ver qué calidad tiene.”

Además, se recuperaron conocimientos transmitidos por los mismos vecinos de la comunidad. No solo eran quienes “enseñaban a hacer” explicando y mostrando las técnicas para elaborar los productos sino que además, algunos talleres se realizaron en sus instalaciones: “*se valoró todo lo que enseñó Carmen, la higiene con la que se trabajó, que quedaran bien los quesos.*” También se puso en juego el trabajo colectivo y el compromiso con la actividad: durante el taller de quesos, “*algunos no participaron*”. En el de chacinados, “*Algunos trabajaron mucho y otros no*”. “*Cuando siento que se, no participo y cuando siento que no se, tampoco participo*”. En el taller de dulce de leche “*No se respetó ni a la familia, ni al lugar; No todos participaron.*” En el taller de quesos también se señaló poca participación. “*Muchos no le dieron importancia al taller.*” La experiencia de cada taller a su vez permitió repensar su metodología. En el de chacinados: “*Se quiso hacer mucho. Fue largo, eso trajo inconvenientes con los padres.*”

La elaboración de los productos fue acompañada de la discusión sobre su rentabilidad, sobre el valor agregado que significa vender un producto en vez de vender solo la materia prima y sobre la necesidad de priorizar la venta entre los miembros de la comunidad y evitar a los intermediarios. Esteban, miembro de APENOC y estudiantes del CENMA, comentaba al respecto: “*Algunos dicen: si yo no tengo cabras, ¿para qué voy a aprender? Nosotros decimos que en la zona hay una cuenca grande de leche y otros se llevan las ganancias. Si yo tengo leche se la puedo vender al vecino y no al intermediario. Que la ganancia les quede a los compañeros.*”

Como decíamos recién, el objetivo de los talleres no era solo generar una experiencia de aprendizaje a través de producción de los alimentos sino pensar también en cómo continuar el circuito a través de la comercialización de esos productos. En algunos talleres, la comercialización se incluyó como un contenido de aprendizaje. En el taller de dulce de leche, por ejemplo, se pensó en una estrategia de venta. En el de queso se llegó a vender un poco. Por el contrario, en el de chacinado no se trabajó sobre la venta de los productos sino que los docentes asumieron esa tarea por lo que no fue un aprendizaje de la escuela.

Además de abordar contenidos curriculares, la experiencia de los talleres permite problematizar desde lo político y desde lo social la utilidad de lo aprendido: ¿Producir solo para aprender o para aprender y vender? ¿Se puede aprender a producir mejor y al mismo tiempo, obtener un beneficio económico de esa producción? Ese interrogante, a su vez, derivó

en otro: “*supongamos que vendemos alimentos para la gente, ¿qué vamos a hacer con esa plata?*” Y esa intervención generó nuevo intercambio colectivo sobre el destino del dinero que pudiera recaudarse. Otra arista de la discusión se refirió a la necesidad de capacitarse para comercializar lo producido, “... *a veces somos un poco tímidos, nos da vergüenza.*” señala Esteban (Reg. de Asamblea 28.06.13)

Un punto interesante para considerar es que, aun cuando los estudiantes demuestran interés sobre los contenidos aprendidos en estos espacios de formación para el trabajo que eran los talleres de producción, en muchos casos, esas experiencias no son replicadas en la vida cotidiana. Se presenta aquí nuevamente la tensión entre el ofrecimiento de un conocimiento particular y su apropiación por parte de los estudiantes.

Esa situación también era percibida por los docentes que realizaban los talleres, quienes tenían como preocupación básica que esos aprendizajes pudieran constituirse en herramientas que permitieran trabajar en el campo:

“... yo pensaba como me hubiera gustando a mí que en agronomía me den clases así y de golpe no lograba ni el efecto demostrativo... porque estaban muy buenas pero ¿qué hacían con eso los pibes? Por eso, poder cuajarlo con apicultura y que salgan apicultores, estuvo buenísimo. (Entrevista a Pedro. Miembro de la Comunidad Paso Integrante del área Territorio y docente de la escuela. Octubre, 2016)

El curso de apicultura realizado en la escuela en el año 2014 permitió que algunos de los estudiantes comenzaran con esa actividad, como señala Pedro, docente de la escuela: “...*lo de apicultura anduvo muy bien. Si bien eran veinte pibes pero hay cinco apicultores, lo cual también es alto, el porcentaje de continuación. Cinco que son apicultores hoy después de hacer el curso. Unos son egresados y hay dos que están en la escuela hoy.*” Otros ampliaron sus conocimientos: “*Yo me formé ahí en apicultura. Eso fue en 2012...y después en el 2013 vuelvo a la escuela y en el 2014 nos vuelven a dar el curso este de apicultura, acá con Pedro y ahí hacer memoria de todo lo que había aprendido, trabajar acá y aprendí más cosas acá que teniendo todo ese curso allá de todo un año.*” (Entrevista a Laura. Estudiante del PIT. Octubre, 2016).

Considerada como una iniciativa interesante, el curso genera nuevas oportunidades: “*Si, hay cosas que están muy buenas. Por ejemplo el tema de acercarle todo lo de apicultura con los chicos. Hay chicos que hoy... El Lucho Sosa es un mediano productor. Tiene 100 colmenas, ta bien, bien (...) todo aprendió ahí prácticamente.*” (Entrevista a Javier. Preceptor del programa PIT. Febrero, 2016)

A su vez, quienes querían dedicarse a esa actividad eran incluidos en la cooperativa de apicultores de APENOC, y en los proyectos de APENOC y del MCC que proveen los elementos necesarios para comenzar o para mejorar las condiciones de quienes se hayan iniciado en la actividad: cajones para las colmenas, trajes y abejas, entre otros. En esta búsqueda por generar nuevas alternativas, otro desafío de la escuela fue lograr que los estudiantes sean quienes puedan hacer los Planes de Conservación y/o Manejo del Bosque Nativo previstos por la Ley Provincial de Ordenamiento Territorial de los Bosques Nativos 9814, sancionada en el año 2004. “*La idea es que ese trabajo que viene gente de afuera o hay que pedir que otros compañeros de la central vengan y no dan abasto, bueno que los jóvenes que están en la escuela el día de mañana puedan ser los que hacen ese trabajo*” (Entrevista a Joaquín. Coordinador del programa PIT. Octubre, 2016). En UCATRAS, una de las centrales del MCC, los estudiantes de la escuela campesina ya los están realizando. El objetivo de los Planes de Manejo del Bosque es la conservación de las áreas de bosques naturales evitando su degradación para lo cual se procura mantener la vegetación autóctona, aprovechar los recursos forestales que el bosque ofrece de manera controlada y estimular otras alternativas productivas no madereras como por ejemplo: producción de forraje para alimentación del ganado caprino, y la producción de mieles, harinas y arropes, entre otros. Así, las familias propietarias o poseedoras de las áreas a conservar tienen que medir su perímetro y presentar una propuesta técnica indicando el programa de conservación, por el que el Estado ofrece una compensación económica¹¹³.

Una expectativa que tanto los docentes como otros miembros de la organización tenían con respecto a los estudiantes de la escuela fue que encontraran un lugar de continuidad dentro del movimiento. Si bien los docentes reconocen que son “*muy formados, muy dispuestos*” y que han participado de viajes y actividades no solo promovidos por APENOC sino también por el MCC y el MNCI, hasta el momento en que se terminó el trabajo de campo para esta investigación, los alumnos de la escuela no se habían constituido en el “*relevo generacional esperado*” de la organización y no habían conseguido en su mayoría trabajo dentro de la organización, situación que generó nuevas reflexiones y análisis:

La cosa es: ¿van a apostar por resolver sus problemas de manera orgánica, organizada con otros, colectiva o no? (...) alguno no va a entender... no va a entender... no va a llegar a la conclusión de que para resolver la vida y el futuro de los pueblos hay que organizarse (...) Claro, siempre en la escuela, la dinámica que tiene es

¹¹³ Información extraída del Ministerio de Agua, Ambiente y Servicios Públicos del Gobierno de la Provincia de Córdoba <https://secretariadeambienteycambioclimatico.cba.gov.ar/secretaria/>

organizándonos en grupos, se invita siempre a los espacios organizativos por afuera de la escuela, del movimiento siempre hay un reflejo entre el método organizativo del movimiento y el método organizativo de la escuela y entre la mirada de los problemas del movimiento y la mirada de los problemas de la escuela, o sea siempre hay un reflejo pero bueno, los procesos son libres. (Entrevista a Santiago. Miembro de la Comunidad de Soto. Integrante del equipo docente de la escuela. Octubre de 2016)

Aún así, algunos se habían iniciado o continuaban con la apicultura, algunos también estaban trabajando en la cooperativa de la comunidad de San Roque que arregla caminos y realiza algunos trabajos de construcción. Otros dos estudiantes de la escuela se habían formaron como prácticos veterinarios y se encargaban de desparasitar los animales en las comunidades, actividad que junto con el trabajo en la cooperativa y con las colmenas fueron convirtiéndose en fuentes de trabajo que si bien pueden considerarse ejemplos acotados, van permitiendo pensar la vida en el campo de otro modo. “... son herramientas que antes no estaban. Antes tenía que venir el veterinario. Hoy día gente del lugar....Ahí está la educación, lo vamos haciendo. (Entrevista a Joaquín. Octubre, 2016) “Esas cosas son maravillosas. Hay que apuntar a ese tipo de cosas, yo creo. (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016). Y en este pensarse de otro modo en el campo, la escuela va mostrándose como una institución ofrece nuevas oportunidades:

Y se está viendo eso, lo importante... que hay una escuela en la zona, recién lo estamos empezando a ver. El Ema, un chico que a los 16 años, terminó la primaria casi no sabían leer y escribir los padres decían: ‘Bueno, este chico hasta acá llegó.’ ¡No!, que venga’. Empezamos a trabajar otras cosas. Y hoy en día dice: ‘gracias a la escuela me pude dar cuenta que no es culpa mía’. Eso dijo: ‘no es culpa mía. Me pude dar cuenta que yo puedo leer, que yo puedo escribir’ y lo está haciendo Y el hoy en día, el padre vende leche. Creo que no terminó la primaria y bueno, era el que recolectaba leche al al tun tum y el Ema la campaña pasada se subió con el padre a la camioneta y era el que registraba los litros de leche que cargaba, el que llevaba las cuentas, ¿entendes? Esas cosas se están viendo. (Entrevista a Joaquín. Coordinador del PIT. Octubre, 2016)

Como señalamos en la Introducción, la escuela recupera las preguntas que vinculan la vida en el campo con el trabajo y la educación. Preguntas que no solo atraviesan el espacio escolar sino también los debates políticos de la organización definiendo sus horizontes de lucha: ¿qué alternativas laborales ofrece el espacio rural del Noroeste cordobés? ¿Qué tipo de educación debe brindarse para que esa educación, junto a otros aspectos de la vida social ofrezca herramientas para permanecer en el territorio?

Dado que la problemática laboral de la zona es compleja y multidimensional, la escuela como institución no tiene condiciones para dar respuesta de forma acabada sin embargo, se la aborda de manera articulada con la organización, mostrando allí una nueva vinculación entre

ambas que indicaría una concepción amplia de educación y una nueva articulación entre la escuela y el programa político del Movimiento.

Siendo que no solo en la escuela se aprende sino que esos aprendizajes se suman a los que pueden adquirirse en actividades de la organización y al interior de la propia familia, es interesante observar de qué manera esos aprendizajes se amalgaman, se ponen en cuestión y se modifican al relacionarse con nuevas experiencias.

Al detenernos en el vínculo entre escuela y organización, podemos decir que la escuela toma algunas de las demandas identificadas por la organización en torno a lo laboral a partir de la realidad del lugar para ser abordadas: “*Siempre tratando de generar las herramientas para que los chicos puedan generar, y generar sus condiciones para seguir estando.*” (Entrevista a Joaquín. Octubre, 2016)

En este marco, se reconoce que la escuela ha aportado algunas herramientas: “*Te defendés lindo, en apicultura te defendés. Ahora en este tiempo te contratan a trabajar y ya sabés.*” (Entrevista a Laura. Octubre, 2016)

Sin embargo, vivir en el campo es considerado por algunos estudiantes como una experiencia difícil: “*... está duro, no tenés trabajo.*” (Entrevista a Lucas. Estudiante del PIT Octubre, 2016)

Si bien se valora mucho la vida tranquila y que “*nunca te va a faltar nada de comer si tenés animales*”; se repite como una constante por parte de los estudiantes la falta de trabajo, especialmente para la mujer. “*Si, porque los hombres se dedican a cuidar los animales (...) ellos pueden trabajar en albañilería, en cualquier cosa.*” (Entrevista a Mariana y Fernanda. Estudiantes del CENMA. Octubre, 2016)

Otros distinguen las condiciones de trabajo y señalan que en el campo no hay poco trabajo en general sino poco trabajo *sin patrón*. Aún así, sostienen que “*el que se queda con los brazos cruzados es el que quiere. Porque hay salida. O sea, te puede generar poca plata pero para el autoconsumo y para vivir se puede.*” (Entrevista a Eugenia. Estudiante del CENMA. Octubre, 2016)

Por otra parte, la falta de trabajo no es el único problema. Otra realidad es que los campos familiares se van achicando, como señala Joaquín: “*...el padre tiene 100 hectáreas pero tiene 4 o 5 hijos, esos 4 hijos van creciendo pero 100 hectáreas no es suficiente para toda esa familia.*” Aún en el caso de la apicultura se va a necesitar tierra aunque también puede “*apostarse a la producción con más especificidad*” realizando otro tipo de trabajos, como en el caso del que va a desparasitar.

A las dificultades antes señaladas, se suman otras tensiones que también deben considerarse para comprender algunas de las dinámicas sociales que se establecen entorno a la vida y el trabajo en el campo. Por un lado, la apuesta del MCC y APENOC es que la gente pueda permanecer en el campo, por lo cual todo lo que se trabaja a nivel productivo en la escuela es para que los estudiantes encuentren en el territorio nuevas posibilidades para continuar viviendo y produciendo como campesinos. Y si bien esa propuesta es fuertemente impulsada por el Movimiento y la Escuela Campesina, convive con otras posibilidades de vida:

“...la escuela es muy potente pero también es muy potente todo lo que atraviesa la vida de los jóvenes que van a la escuela, entonces, está bueno hacer un camino que es muy estimulante pero al mismo tiempo no hay que volverse loco si no vemos todo lo que soñamos. No, porque además... Ahora de repente con dos decretos y la inflación de no se cuanto, todo lo que hemos ganado en crecimiento subjetivo... ‘pero yo tengo que tener en un jornal para alimentar a mi hijo y me tengo que ir al pueblo.’ Al mismo tiempo otro dirá: ‘Bueno, ahora tengo las herramientas para lucharla desde aquí y además creo que esto que hacemos desde el campo, es bueno lo voy a intentar’ (...) Habrá otros que ni siquiera piensan ni en vida campesina ni nada. También está el que pasa por la escuela y dice: ‘No, yo quise ser policía y quiero ser policía en Córdoba’ y pasó por un montón de momentos donde se problematizó eso pero (...) Está atravesado por mil cosas.

Esto es algo que es muy importante para los jóvenes que pasan por la escuela, muy importante para sus vidas pero sus vidas tienen ochocientas mil cosas más...No es blanco o negro tampoco es que porque no son militantes del movimiento no es significativo su paso por la escuela. (Entrevista a Santiago. Miembro de la Comunidad de Soto. Integrante del equipo docente de la escuela. Octubre de 2016)

Como se planteaba en el capítulo 3, la lucha por fortalecer la vida y la producción campesina en el territorio no se produce en un vacío sino que se contrapone a otras propuestas de vida fuertemente instaladas con las que entran en tensión. El acceso a escuelas ubicadas en pueblos y ciudades próximas en los que la enseñanza fortalece el éxodo rural ha reforzado representaciones sociales arraigadas en las que se naturalizan opciones de vida difíciles de desarticular. En caso de seguir estudiando, las opciones más accesibles son ser maestro/a o policía. *Toda la vida me gustó, eso [ser policía]. Siempre quise. Cuando iba a la escuela dije: voy a terminar la escuela para ser eso y bueno, dejé y ahora cuando tuve la oportunidad de nuevo de seguir la escuela dije voy a terminar la escuela para ser eso.* (Entrevista a Ana Lía. Estudiante del CENMA. Marzo, 2012)

Sin embargo, esta última opción es cuestionada fuertemente por algunos docentes de la escuela. El preceptor relata una situación en la que la disconformidad con esa opción era expresada por una de las docentes: “*Virginia, por ejemplo un día dijo... comentó que si no, por ejemplo los chicos querían todos, casi todos querían ser policías porque es una salida*

laboral rápida. ‘Si salen con ese perfil no tengo nada más que hacer acá’ (...) (Entrevista a Javier. Preceptor del programa PIT. Febrero, 2016) Sobre eso, Javier expresa otra postura sobre el tema:

Que sean lo que quieran. Vos, vos te dedicas a tratar de impregnar algo... lo que te venía diciendo... vos no podes imponer la ideología. (...) lo que Virginia por ahí es como que... es lo cultural... está en ellos, el tema de la plata, el tema de quiero salir; quieren cambiar su forma de vivir rápido (...) lo de policía: que en poco tiempo van a tener otro estilo de vida. No miran las consecuencias. Está bien, yo entiendo que Virginia por ahí diga: no, policía es jodido. Generalmente, se lo toma como poca educación, generalmente. ¿No te parece? Poca formación. (...) Y por ahí utiliza la policía para hacer una gran inversión de colmenas y el día de mañana se retira a los cinco años de ser policía y pudo así comparar... (Entrevista a Javier. Febrero, 2016)

Situaciones como éstas dan algunos indicios sobre la multiplicidad de aspectos que influyen en la construcción de proyectos de vida y presentan múltiples interrogantes sobre la influencia de ciertas experiencias en la toma de decisiones futura. Y cuál es el lugar de la escuela en ese proceso.

En el caso que nos ocupa el dilema que queda planteado pero no resuelto se refiere al “lugar” donde se forman los militantes. La experiencia recorrida indicaría que no es en la escuela, aunque ésta pueda ser un ámbito de iniciación a prácticas cooperativas, organizativas y de participación. La escuela se presenta como un recorrido que tiene un inicio y un final, que puede resultar significativo, donde “...uno genera inquietudes, herramientas de organización, herramientas de conocimiento, del lenguaje...” Sin embargo, parecería precisar de una estructura orgánica que pueda contener: “...de alguna forma, todo ese ímpetu que nosotros tratamos de trabajar, independientemente de que las decisiones individuales que cada uno tome.” (Entrevista a Virginia. Octubre, 2016)

REFLEXIONES PRELIMINARES

Hacer una propuesta de escuela alternativa, no solo implica la definición de contenidos sino también de otra forma de organización del trabajo escolar. En ese marco, el proyecto político del MCC se expresa en la escuela no solo a través de su propuesta teórico/conceptual sino también a través de metodologías y prácticas que posibilitan nuevos modos de habitar el

espacio educativo. Con esto nos referimos a que además de incorporarse a la currícula sus banderas de lucha, también se aprenden en la escuela procedimientos y comportamientos y se desarrollan actitudes y capacidades consideradas necesarias para participar en procesos de lucha y organización tales como hacer reclamos colectivos, participar de la toma de decisiones, respetar los acuerdos establecidos colectivamente y asumir las consecuencias de las decisiones y acciones acordadas. En este sentido, entendemos que una escuela que forme para vivir en democracia y para que sus estudiantes sean autónomos, capaces de participar y de organizarse tiene que promover esas prácticas y permitir su ejercicio al interior de ella misma. (Dalmagro, 2010).

Por otra parte, esos espacios de práctica democrática generados en la escuela principalmente a través de las asambleas tienen a su vez una perspectiva comunitaria interesante y novedosa ya que la escuela se constituye en institución que convoca y en lugar de reunión para tratar asuntos que incumben a padres y vecinos.

Como se señala en el presente capítulo, muchas de las actividades desarrolladas en la escuela ofrecen oportunidades para el desarrollo de la autogestión colectiva. Distintas situaciones en las que hay que realizar determinadas actividades o conducir la ejecución de tareas relacionadas a la coordinación y a la limpieza o a la administración del dinero de los programas “Mi Lugar”, pueden contribuir a desarrollar una conciencia organizativa por parte de quienes se encuentran involucrados en esos procesos, sin que esto deje de implicar niveles diferenciales en esa auto-organización. El monitoreo del Programa ofreció la oportunidad de actuar por iniciativa propia y buscar soluciones a una situación que se presentaba como problemática. La preparación de las obras de teatro ofreció la posibilidad de tener que resolver conflictos intergrupales y a asumir (o no) el compromiso personal de contribuir a lograr un objetivo común. Los acuerdos establecidos en asamblea en torno a la limpieza y a la coordinación ofrecieron la posibilidad de respetar las decisiones tomadas colectivamente. Como dijimos, que las situaciones de aprendizaje se presenten no quiere decir que todos los involucrados se apropien de estos ni que lo hagan en la misma medida. Sin embargo consideramos que esas situaciones, que posibilitan nuevos repertorios de respuestas resolutivas, posibilitan la construcción de nuevos modos de subjetividad.

Otra aspecto novedoso de la escuela es la formación a través de la experiencia en los distintos talleres laborales y de producción, lo que a su vez permite que el trabajo pueda constituirse en un método pedagógico, en “una práctica privilegiada capaz de provocar necesidades de aprendizaje” (Michi, 2010:178)

CAPÍTULO VII

Pichanas

INTRODUCCIÓN

Durante esta etapa, se produce un nuevo suceso relevante: el desdoblamiento de la Escuela Campesina en dos sedes. Así, a los programas de adultos y de jóvenes, en mayo del año 2012 se suma la apertura en una nueva sede la Escuela Campesina en un paraje ubicado a 28 kilómetros de Serrezuela. La escuela se oficializa en el año 2013 como aula extendida del CENMA que funcionaba en El Quicho, ya que lo que el Ministerio autoriza no es la apertura de un nuevo programa sino de un nuevo lugar de funcionamiento del programa que ya estaba siendo implementado. Con la apertura de esta escuela podemos decir que además de ampliarse la franja etaria de los estudiantes, se amplía el alcance territorial de acceso a la educación, ya que a partir de ese momento, la Escuela Campesina, ya no solo cuenta con dos programas sino también con dos sedes.

En este capítulo nos centramos en los cambios que acompañaron la apertura de este espacio escolar cuya particularidad principal fue, como se mencionó, que no se hallaba en el mismo lugar que los otros programas sino en un paraje cercano. Si bien contar con una nueva sede significó la ampliación de la oferta educativa en la zona, también supuso 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.

Quisiéramos desarrollar a continuación distintos aspectos a partir de los cuales la escuela de Pichanas fue configurándose como un espacio escolar con características propias pero en articulación con la escuela de El Quicho, reconociendo similitudes y diferencias entre las dos sedes. Además, nos proponemos recorrer las razones que los estudiantes señalan para retomar sus estudios y las diferencias (o no) que encuentran entre las escuelas a las que habían asistido previamente y las Escuelas Campesinas. Para ello, aunque en este capítulo detenemos principalmente en las prácticas y en los sujetos de la escuela de Pichanas, nos parece interesante incorporar al análisis también las percepciones y representaciones de los estudiantes de la escuela de El Quicho.

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 simultaneo, 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 situaciones en las que es necesario demandar y exigir el avance de procesos de acreditación. El seguimiento de los trámites iniciados para certificar los aprendizajes realizados también resulta ser una arista de la demanda por el acceso 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) En este caso, el módulo 11, que fuera aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación en agosto del año 2012, aún no contaba con la resolución en la que debía constar la aprobación del ministerio provincial.

Esta situación junto con otras, como el reclamo colectivo del boleto educativo presentado en el capítulo anterior, nos permiten pensar a 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.

Y aún cuando no se alcance una resolución favorable, como en el caso del boleto educativo, se considera valiosa la conciencia de que lo que se demanda es un derecho negado a estudiantes y docentes de la Escuela Campesina y el aprendizaje sobre los medios y canales para expresar esas demandas.

I. APERTURA DE LA ESCUELA DE PICHANAS

El proceso de gestación de esta nueva escuela comienza a fines del año 2011. Los lugares propuestos para su apertura fueron las comunidades de Pichanas y El Sur. Isabel, una de las mujeres que estaba cursando la terminalidad de adultos, oriunda de Pichanas, transmite esta novedad a su comunidad, donde había gente interesada en terminar el colegio secundario pero sin posibilidades de llegar hasta la escuela del Quicho. A partir de esto, en las reuniones de comunidad se comienza a discutir la propuesta. Debido al interés por terminar los estudios que se había detectado en la zona, se decide que el lugar para abrir el aula extendida sea Pichanas. Zoila es designada para anotar a las personas interesadas y la iniciativa se continúa

discutiendo luego en reunión de delegados¹¹⁴: “... teníamos una reunión y les hablé, que teníamos esa posibilidad y si se querían anotar yo los anotaba (...) ¡Qué! se empezaron a anotar, se han anotado como 40... Y vinieron a la escuela.” (Entrevista a Isabel. Miembro de APENOC. Estudiante del CENMA y delegada de su comunidad. Diciembre, 2017)

La primera jornada de escuela consistió en la explicación del funcionamiento del CENMA. Las personas que concurrieron se presentaron, contando en dónde vivían y con quienes, a qué se dedicaban y cómo había sido su experiencia en la escuela primaria. Muchos de ellos asociaban la posibilidad de terminar la escuela con la de conseguir un trabajo y por lo tanto, con la necesidad de acreditar su tránsito escolar. Si bien ese es un motivo recurrente, expresado por los estudiantes adultos de ambas escuelas¹¹⁵- “sin estudio no tenemos un trabajo que nos podamos ganar un sueldo, a eso voy. Si uno no estudia, a veces en otros lugares no le dan un trabajo (...),” Te beneficia a vos mismo. Sin estudios no conseguís trabajo.” (Reg. 23.11.12)- no es el único motivo. Podemos agregar otros vinculados ya no a la búsqueda de una salida laboral sino al desarrollo personal: “(María) ...porque me gusta, me gusta estudiar (...) Quería saber un poco más. (...) Para poder algún día, poder enseñar al que lo necesite, o dar un consejo o saber. Poder decirle: ¡estudia! o esto es lo que me enseñaron a mí en tal época.”. Otras razones tienen que ver con la intención de lograr reconocimiento familiar: “(Belén) para que mis padres se sientan orgullosos (...) Yo soy única hija. Mi hermano no terminó la secundaria tampoco y no fue a la escuela. Aunque sea, yo quiero hacer algo”, (Soledad) Mi meta es terminar el secundario para estudiar algo y el día de mañana tener para que mis hijos digan: ‘Bueno, mi mamá se recibió de algo.’ En otros casos, para ayudar a los hijos con las tareas escolares: “(Alejandra) Uno está empezando la escuela con los hijos y había cosas que uno no entendía antes que uno empiece la escuela. ¡Ahora ya sí! Hay cosas que no llego pero pido auxilio... pero otras cosas sí.”, “(Ana Lía) Si uno no sabe, no ha ido a la escuela, no sabe nada, cuando nacen los niños y van a la escuela y les dan tarea para que hagan con los padres en las casas, no sabés que enseñar, no los podés ayudar nada...”

Otros reconocen la vuelta a la escuela como una deuda pendiente con ellos mismos. Consultadas al respecto, varias estudiantes de ambos CENMAS reconocen esta situación:

¹¹⁴ Estas instancias de discusión: comunidad y delegados corresponden a instancias organizativas del MCC. La reunión de comunidad reúne a las familias que viven en esa comunidad y la de delegados reúne a representantes de las distintas comunidades que forman parte de la sede.

¹¹⁵ Se presentan a continuación los motivos expresados por distintos estudiantes de las escuelas de adultos durante las entrevistas realizadas.

“(Belén) Yo, como para decir, terminé la secundaria”, “(Ana Lía) Porque siempre quise terminar la escuela secundaria”, “(Isabel) A mí siempre me gustó estudiar... hacer los deberes de nuevo después de 50 años. Yo les decía a los chicos: ‘Hace 50 años que yo no voy a la escuela’, les decía a las profesoras todas las chicas jovencitas... ”. A esos motivos se suma la intención de continuar estudiando: *“(Ana Lía) Yo quería ver si seguía algún otro curso pero no se... ”*, *“(Fernanda) para terminar el secundario y poder estudiar otra cosa.”* Aunque muchos se anotaron al iniciarse la escuela, el número de asistentes se fue reduciendo a un promedio de entre 5 y 10 personas. *“Había viernes que había muchos pero fueron dejando y así quedaron las chicas que eran Josefina, la Mariana, la Fer y la Valeria y ahora terminan... yo creo que son esas las tres, ¿no? que comenzaron la escuela en casa. Sí, ¡qué hermoso!... no abandonaron.* (Entrevista a Isabel. Diciembre, 2017)

Inicialmente, la escuela comenzó a funcionar en la casa de Isabel y se mantuvo allí por un año y seis meses: *“Los profesores: Sara, Pedro todos hablaban (...) que bueno ¿a dónde la haríamos a la escuela? Y yo con Félix [su marido] ya habíamos hablado (...) Si no tienen lugar, si ellos quieren, si se ven cómodos, aceptábamos que fueran a las casas.”*

Con la apertura de la nueva escuela, Isabel dejó de ir a la Escuela de El Quicho y terminó su trayecto educativo en la Escuela de Pichanas, donde además asumió un rol significativo: *“Yo era una alumna más, ya no fui a los Escalones. Yo me organizaba y esperaba, que ya venían los alumnos, los profesores. Era una espera todos los viernes... Hermoso.”* Además de recibir a la gente que llegaba a la escuela, se constituyó en una referente de ésta para la comunidad: *“Y empezaba a llegar gente a preguntar, a preguntar. A mí casa. Sí, me buscaban a mí y yo les decía que le preguntaran a los profesores. A veces estaba Sara, Marcos... y hablaban y se empezaban a anotar y a anotar y a anotar. (...) Si, fue hermoso, la llegada de la escuela... ”* (Entrevista a Isabel. Diciembre, 2017)

Durante esta primera etapa y hasta que pudiera formalizarse la situación en Pichanas, la propuesta fue comenzar a trabajar con los contenidos del módulo 11, tal como lo expresa Sara, coordinadora y docente del CENMA de la Escuela Campesina: *“por ahora la idea es empezar con el módulo 11 y dentro de unos meses....ver cómo sigue.”* (Reg. Reunión de Planificación 31.05.12)

Como era de esperarse, la apertura de la Escuela de Pichanas tuvo un impacto significativo en el programa de adultos de El Quicho. No solo en la organización logística sino también en la vivencia del espacio por parte de los estudiantes, quienes aun comprendiendo que era *“por un bien para otras comunidades”* expresaban pesar por la ausencia o menor frecuencia de

algunos docentes.

En el año 2013, comienzan las conversaciones con Mercedes Carignano- responsable de la Dirección de Adultos en ese momento- a los fines de que la escuela de Pichanas se constituyera en un aula extendida del CENMA. Consecuente con la estrategia de demandar directamente a los funcionarios con autoridad necesaria para tomar decisiones, la propuesta de la apertura de la Escuela en Pichanas fue presentada a la Coordinadora General del Programa de la Dirección de Adultos para su consideración, sin seguir la línea jerárquica por lo cual, ni la directora del CENMA, ni la inspectora zonal intervinieron en la gestión, enterándose de la oficialización de la Escuela cuando ya había sido autorizada por la Dirección de Adultos. Esta manera de proceder, en la que se privilegian caminos más directos y menos burocráticos para conseguir lo que se reclama, gana en celeridad y efectividad pero a su vez, también puede generar fricciones con las autoridades de las instituciones por no ser informadas ni consultadas sobre determinadas acciones:

Ellos hablan a la dirección de adultos, han hablado hasta con el ministro en su momento. (...) En definitiva es algo que negocian ellos y te lo imponen a vos. (...) yo de todo eso me voy enterando cuando salen las cosas, cuando están sobre la marcha (...) Primero me enojaba pero después me di cuenta de que no tenía sentido ni pelear con los chicos.. (...)Este año con los talleres hemos tenido más posibilidad de conversar pero si no era como que siempre estaba más ajena a un montón de cosas. (...) (Entrevista a Lucrecia. Directora del CENMA Base y del Anexos que funciona en la Escuela Campesina. Diciembre, 2015)

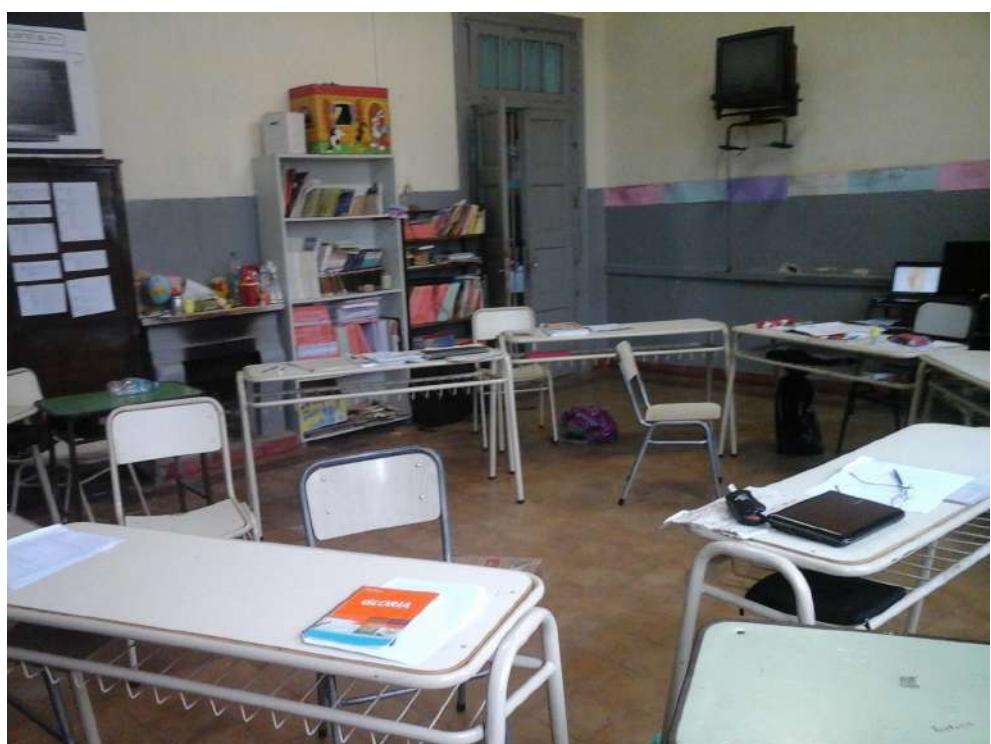
A fines de 2013, la escuela se traslada de la casa de Isabel a la Escuela Primaria Joaquín V. González. En esa transición, Isabel asume un nuevo rol. Habiendo terminado su trayectoria escolar continúa asistiendo a la escuela:

... yo siempre iba a la escuela allá a Pichanas, para acompañarlas a las chicas para que no dejen de estudiar. Claro porque la Mariana decía: 'yo allá no voy a ir, que con los niños, que la maestra.' Viste como son allá los chicos, 'que no...' 'Pero si es lo mismo' le digo, 'se van a ir de acá de casa pero allá, es lo mismo'. 'Bueno, pero si viene usted.' 'Yo voy a ir' le digo, 'si, les voy a acompañar'. Meses he ido los viernes para que las chicas... Y ahí las fui dejando y dejando hasta que no fui más... si yo ya había terminado. (Entrevista a Isabel. Diciembre, 2017)



Escuela Primaria Joaquín V. González

La escuela de Pichanas cuenta con varias aulas, una cocina, un comedor y baños dentro y fuera del establecimiento. Además de la maestra de primaria hay personal de limpieza y de cocina. El Programa de adultos se ubica en una de las aulas.



Aula utilizada por el Programa de Terminalidad secundaria a distancia de Adultos

Como ya señalamos, para que pudiera implementarse el aula extendida, el programa se desdobra. Sin embargo, va a contar con la misma estructura de funcionamiento. Eso significa que los docentes y tutores del CENMA de El Quicho se distribuyen para garantizar la presencia en los dos lugares. Así, la apertura de este espacio, supuso un nuevo desafío organizativo para el equipo docente que tuvo que “dividirse” con el objetivo de dar clases en ambos sitios. Esta situación 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.

Cuando se evaluó la posibilidad de comenzar la escuela en Pichanas, se consideró que el equipo docente era lo suficientemente numeroso como para afrontar este desdoblamiento. Sin embargo, el año en que se inauguran las clases en Pichanas, que se dictan también los días viernes, en El Quicho había aumentado la cantidad de estudiantes y por lo tanto había aumentado también el número de grupos de estudio asignados a cada profesor.

Cuando la escuela de Los Escalones comenzó a funcionar, los docentes planificaban la jornada semanalmente, teniendo como base el documento: “Las cosas que quiero aprender”. Al final del día evaluaban y realizaba los ajustes necesarios. Sin embargo, con dos programas y dos sedes, se advierte la necesidad de planificar por plazos de tiempo más extensos, por lo que se define un día del mes para realizar esa planificación. Así, esas reuniones se constituyen en el espacio para pensar y diseñar la organización mensual de ambas sedes escolares. Allí se discuten múltiples aspectos del espacio. Sin enfocarse en los contenidos puntuales de cada materia, se definen líneas de acción y las propuestas pedagógicas más generales: cuáles serán los ejes de trabajo, qué articulaciones hacer con las preocupaciones de la organización, qué talleres dar y acordar si será necesario invitar a alguien para darlos. Además, se abordan cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la cooperativa docente, se evalúan actividades y se planifican aspectos de las tecnicaturas y los talleres. También se establece el cronograma para cada escuela: se organiza qué docentes acompañarán a cada uno de los grupos de adultos y de jóvenes de acuerdo a los contenidos con los que los grupos estén trabajando y cómo será la rotación de los docentes en los grupos de estudio cada viernes, para lo cual se define quienes tendrán que ir al Quicho y quienes a Pichanas, considerando a su vez los compromisos y actividades extraescolares de cada docente, que en algunas oportunidades pueden coincidir con los días de escuela. También se prevé el transporte

necesario para cada semana, se estipulan qué talleres se dan a la tarde y quienes se van a encargar de coordinar su ejecución. El funcionamiento del equipo es considerado una fortaleza de la Escuela Campesina ya que en los programas no hay previstas instancias donde los docentes se encuentren por lo cual las jornadas de planificación y la permanencia de los docentes durante todo el día de escuela indica otra forma de entender el trabajo docente, tal como lo reconoce la Directora del CENMA “*(...) Ellos han podido contar y exponer su experiencia. Es totalmente distinta a la muestra, tienen otra mirada, y van todos juntos (...)* *Bueno pero viste que cuando vos haces el trabajo colectivo con los docentes es mucho más rico para los docentes y para los alumnos. Y éste, por ahí, es el lugar y el espacio ideal.*” (Entrevista a Lucrecia. Diciembre, 2015)

El amplio margen de libertad previsto por el programa puede considerarse una ventaja si los docentes planifican actividades de forma conjunta y como en este caso, permanecen durante la jornada completa en la escuela pero también puede constituirse en una debilidad al extrapolrar estas condiciones de flexibilidad a otros CENMAS donde los equipos no se juntan ni trabajan de esta manera ya que esa discrecionalidad puede dar lugar a la desorganización y falta de sistematicidad. Y en el caso de que se evalúe la necesidad de otros materiales teóricos, implica el esfuerzo de elaborar muchas cosas de cero. En ese sentido, ese aspecto del programa puede ser también una fragilidad, dependiendo del compromiso y el profesionalismo (o no) de directivos y docentes, como señala Virginia, una de las docentes de la escuela: “*A nosotros nos re sirve pero otros lo usan para hacer chantadas*” (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

Es de destacar que aún planificando el mes de clases y estableciendo los cronogramas pertinentes, el dinamismo que caracteriza a las escuelas requiere una gran dosis de flexibilidad. Esto significa que aunque se cuente con líneas de acción establecidas, cronogramas y actividades prefijadas que ordenen y guíen la jornada escolar, la experiencia del trabajo cotidiano, indica que es preciso contar con la capacidad necesaria para “resolver sobre la marcha” a “medida que las cosas surgen” porque pueden presentarse situaciones que hagan necesario modificar lo planificado.

II. LAS PARTICULARIDADES DE LA ESCUELA

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 tiene obligaciones familiares o laborales que atender. “... *Si, le preguntamos si podíamos... yo le pregunté [a Sara, coordinadora y docente del programa]... porque a mí me dijeron que era de 9 a 5 de la tarde y yo trabajo a la tarde. A la una empezaba a trabajar entonces yo le pregunté y le consulté y me dijo que sí, que viniera de nueve a una de la tarde y vaya a trabajar así que yo estudio y después trabajo*” (Entrevista a Soledad. Octubre, 2016). 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, además de los módulos, se compone de distintos “guiones”, es decir, guías de estudios desarrolladas y utilizadas en México por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)¹¹⁶ 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.

(Sara): Al ser procesos muy personalizados tiene que haber algo que sea estilo este tipo de módulos para hacer solos. ¿Qué no funciona con los adultos? Pensar en una clase. No funciona. Ni preparar un material para esa clase. ¿Y si no viene la persona? Me tengo que acordar de dársele la próxima clase o de mandárselo a la casa. Me parece que hay que tener algo que vaya hacia la autonomía. Nosotros ayudarlos en alguna cosa que se traben. Tiene que estar organizado, tener una lógica y lo más coyuntural (por ejemplo, los fondos buitres), lo extra no hay que ponerlo como material de un módulo sino como taller; debate, etc. (Reg. de reunión de planificación docente 30.08.14.)

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

¹¹⁶ 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/>

propone una clase o un taller la 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.

Esta situación y otras son planteadas por la coordinadora administrativa del CENMA como sigue: “*Lo que yo he hecho en Pichanas es armar el trayecto con guiones para solucionar lo de la discontinuidad. No vienen 3 viernes, después vuela a aparecer... ¿cómo hacés para hacer un seguimiento? Los guiones es lo mismo que el módulo pero adaptado.*” Una de las ventajas del uso de los “guiones” consiste en que permiten no solo al estudiante ordenar y organizar su proceso de aprendizaje sino también al docente reconocer rápidamente en qué parte del proceso se encuentra.: “*¿En qué me ayudó [el uso de los guiones]? En que si no tengo esa estructura, es muy desestructurante para ellos también, no saben por dónde van, qué hacer, si faltaron no saben cómo seguir... con este sistema es como que les ayuda.*” De esta forma, los guiones facilitan la continuidad del recorrido areal, permitiendo reconocer su gradualidad, lo ya realizado y por realizar. Otra ventaja es la estructura del diseño de los guiones, cuya complejidad aumenta gradualmente, manteniendo la articulación de los contenidos y actividades: “*Lo brillante que tienen estos mexicanos es toda esta cosa procesual...*” Así, cada módulo se divide en 1, 2 o 3 guiones y una vez que han sido realizados, se rinde la evaluación.

Debido a que en Pichanas la asistencia docente es más esporádica, aproximadamente una vez al mes, los contenidos para los cuáles no hay materiales de INEA o materiales producidos por la organización, se dan exclusivamente con el módulo del Ministerio: “*Yo en Pichana, ¿como estoy haciendo? Como no me da el cuero para otra cosa más, la parte de sociales la hacen del módulo.*” Sin embargo, para el año 2016, los docentes de Ciencias Sociales, estaban armando guiones propios.

Dado que los guiones son documentos que incluyen las explicaciones de los temas y las actividades correspondientes, cada uno puede completarlos a su ritmo. “*(...) No hace falta tanta explicación y cuando terminan el guión lo vemos juntos, yo me siento al lado y vamos revisando lo que no hicieron o donde hay algún error. Y me doy cuenta de que están bien*

hechos los guiones porque pueden avanzar. Los módulos no.” (Reg. de reunión de planificación 30.08.14)

Eso implica que quienes quieran avanzar más puedan hacerlo sin condicionar al resto del grupo y quienes vayan más lento no necesiten apresurarse. Así, el trabajo es fundamentalmente individual: cada uno trabaja con su apunte y consulta si tiene dudas, lo que a su vez permite que los docentes puedan estar más libres para atender las situaciones particulares. Se garantiza que todos puedan estar trabajando, incluso en temáticas muy diversas, sin necesidad de esperar que un docente termine con un grupo para atender a otro.

Otra estrategia para contribuir a organizar los procesos educativos de los estudiantes fue poner en una pared del aula un cuadro informando los módulos que cada uno había completado. Al respecto, uno de los docentes afirma: “*...ellos sabían perfectamente bien por donde iban. ‘Pedro, yo tengo que hacer el examen de no se que, a vos te falta tal cosa’...¡Es genial!*” Eso les permite saber en qué etapa del recorrido se encuentran y quienes están en la misma situación, para saber a quien consultar o con quien se puede trabajar conjuntamente en algún tema. Sara afirma: “*yo me he dado cuenta de que tiene un efecto muy positivo entre ellos, van se fijan. ‘Ya te alcanzo’, le dice uno al otro. Les da relación de grupo, trabajan juntos.*” (Reg. de reunión de planificación 30.08.14)

Desde la perspectiva de la coordinación de la Escuela Campesina, lo que no funcionó en Los Escalones fue que algunos venían “*con mucho empuje*” y se iban retrasando debido a otros ritmos más lentos, lo que generaba que algunos dejaran de ir. Frente a esta situación, los docentes sostienen que el uso de los guiones contribuiría a resolver ese problema.

Inicialmente los docentes rotaban cada viernes presentando los contenidos correspondientes a sus áreas. Con el tiempo se vio que era necesario que hubiera un docente referente en la escuela, pudiendo el resto mantenerse rotativo.

....después de un tiempo de andar acá en Pichanas, de esta cosa de ir y venir de todo el mundo, como muy volátil había que poner algo que fuera como más permanente y ahí fue cuando yo dije: ‘Bueno, yo me pongo como la que voy a estar fija todos los viernes de 9 a 17’, después lo demás se puede mover, pero algo había que tener que tuviera una cierta continuidad, sino, era muy desordenado.(...) si vos ibas cambiando también esa referencia ¿quién sabía en qué anda cada uno? (...) Además de ayudar con la matemática yo estoy con esa cosa más de la globalidad... (Entrevista a Sara. Octubre de 2016)

En el año 2015 continúa aumentando la matrícula por lo que se hace necesario sumar otro docente de manera fija, además de los docentes mensuales rotativos . “*La Noe también ha ido*

al Quicho pero mayormente ha estado [en Pichanas]. Entonces eso también te hace más compartida la cosa... No ser solo..."

Haciendo un balance sobre cómo fue desenvolviéndose la escuela, Sara señala: “*me parece que esta escuela demoró mucho más en ser legitimada en la comunidad pero cuando se legitimó fue... estalló. Este comienzo de año [2016] para mí fue muy llamativo porque cuando decidimos la escuela acá también tenía que ver con que era un lugar con mucha población*” Sin embargo, los primeros años de la escuela era muy poca la cantidad de estudiantes que asistían: “*Estuvimos años con 4, 3... No pasaba de eso y este año estalló, tuvimos una matrícula de 38 personas, que tienen esta variabilidad, que hoy vinieron 16...*” (Entrevista a Sara. Octubre de 2016)

Con respecto a esto, algunos estudiantes consideran que el aumento de la matrícula se explica por las condiciones del cursado: “*(...) trae gente porque es cómodo digamos, que es un día a la semana (...) Tiene muchas comodidades y mucha gente hasta de Soto me preguntó a mí para venirse*”. (Entrevista a Fernanda, Estudiante del CENMA- Pichanas. Octubre 2016)

Esa superposición de matrícula es problemática ya que se espera que los alumnos concurren a los CENMAS más cercanos a sus domicilios para evitar la competencia por el alumnado. Si bien para la Directora del CENMA hay que “*respetar un poco los lugares*”, evitando el desplazamiento de quienes tienen acceso cercano a alguno de los programas, lo cierto es que a la escuela de Pichanas también ingresan estudiantes que no han podido inscribirse en el CENMA de Villa de Soto porque el cupo del curso está cubierto.

Y acá queda un montón de gente fuera pero si... ya con 60 alumnos no entramos, es imposible. Todos los años yo pido que me desdoblen [el primer año] que sería fantástico porque podríamos retener. Hay una incoherencia tan grande por eso te da tanta impotencia. Ellos saben que la matrícula a principio de año de la presencialidad es sumamente nutrida y después tenemos que rendir cuentas de porqué el desgranamiento. Y ya les hemos dicho: vos no podés atender 60 alumnos con trayectorias totalmente diferentes, hemos tenido hasta 80 en papeles. No venían los 80, venían 60 (...) 30 o 40 chicos yo te aseguro que los retengo... pero no hay forma. (Entrevista a Lucrecia. Directora del CENMA Villa de Soto y del anexo que funciona en la Escuela Campesina. Diciembre, 2015)

En el año 2016 fue el ingreso a la escuela de una docente que no estaba vinculada a la organización: “*Me anoté ahí [en el CENMA de Soto, que es la escuela Base] Había varios anotados pero la única profe de lengua era yo. Los otros eran de otros espacios.*” (Entrevista a Matilde. Profesora de la escuela de Pichanas. Octubre, 2016) A través de este comentario, se evidencia la escasa oferta de docentes para cubrir algunos espacios curriculares, situación que

como dijimos en el capítulo 3, fue aprovechada por los miembros de APENOC para poder conformar equipos docentes donde todos o prácticamente todos fueran miembros de la organización.

La escasez de docentes se encuentra ligada no solo a la dificultad de acceso a la escuela y a la precariedad de las condiciones laborales de los programas sino también a las limitaciones de formación docente, ya que los profesorados no otorgan herramientas básicas ni para trabajar con adultos ni para trabajar con ruralidad (Brumat, 2011; Lorenzatti y Ligorria (Comps.), 2015). Sobre esto, Inés, una de las docentes de la escuela aclara: “*...en realidad hay distintas orientaciones en los profesorados pero esas orientaciones son abordadas por seminarios con una carga horaria mínima*” (Reg. Reunión de planificación 30.08.14) Y si bien Pilar, coordinadora y docente del CENMA de la Escuela Campesina, reconoce que hay espacios de formación en Córdoba Capital que son interesantes: “*hay un montón de cosas que son buenas, que son nuevas.*”, también advierte que el problema se encuentra en los espacios de formación existentes en el departamento de Cruz del Eje, en el marco de disputas locales por ocupar el campo educativo: “*...la gente de la especialización en rural es gente que nunca se va a sentar a charlar con nosotros...*” (Registro Reunión de Planificación 30.08.14)

Por otra parte, aunque surjan espacios novedosos, si esas propuestas se encuentran en la capital provincial, la dificultad concreta continúa siendo que “*en la realidad no le llegan al docente que agarra las horas del CENMA.*” por lo que una estrategia necesaria sería reestructurar la forma de trabajo, promoviendo que sea en equipo y que se sumen a las horas cátedras horas destinadas a la planificación del trabajo conjunto. *En nuestra condición de aislamiento sería imposible ir por tres horas a dar el área técnico profesional, no lo haría nadie. El sistema necesitaría una reestructuración. Que sea por cargos y no por horas*” señalan las coordinadoras del CENMA. (Registro Reunión de Planificación 30.08.14)

Al interior del equipo docente de la escuela se perciben distintas valoraciones sobre las posibilidades de formación y capacitación. Algunos docentes se centran más en las dificultades de acceso y otros reconocen con mayor apertura los avances logrados por la modalidad a través de cambios que la favorecen: “*(Pilar): hay cosas que están cambiando dentro de la política educativa, hay cosas interesantes: que exista una escuela donde puedas entrar cuando quieras y cuando puedas, que nosotros podamos hacer nuestros materiales es innovador.*” (Registro Reunión de Planificación 30.08.14) Sin embargo, ambas miradas coinciden en que el fortalecimiento de la institucionalidad del programa tendría que traducirse en su consolidación y permanencia y en la estabilidad laboral de los docentes.

Al contrario de lo que había pasado en el Quicho con el plantel administrativo cuando se abrió el programa de adultos, al incorporarse una nueva docente de Lengua no hubo inconvenientes de adaptación en el espacio:

Matilde... impresionante cómo se adaptó a esa modalidad, ni siquiera se la expliqué mucho. Yo le dije: ‘así veníamos trabajando, vos hacé como puedas (...) Se llevó todo el material y lo leyó y yo veo que les va haciendo hacer algunas cosas de los módulos y otras no (...) Es muy nueva, no tiene tanta experiencia y una cosa que ella me dice que ninguna escuela es tan serena, está todo el mundo trabajando, piola, callado. Hay conversaciones nuestras pero... está muy impresionada. (Entrevista a Sara. Octubre de 2016)

Como el resto del equipo, la docente de Lengua da clases algunos viernes en Pichanas y otros viernes en El Quicho: “*Allá [en el Quicho] tenemos más problema porque a veces se hace el viaje hasta allá y no hay nadie pero es muy generosa y muy piola. La vez pasada dijo: ‘che, si quieren hago un trabajó con los chicos más chicos.’*” Si bien es una dinámica muy propia del equipo docente de la escuela sumarse a otras actividades de la escuela o trabajar con ambos grupos (jóvenes y adultos) “*... no tenía porqué asumirla ella. (...) y por supuesto que es trabajoso irse hasta el Quicho, sigue siendo un problema porque ella trabaja hasta el mediodía y engancha con la maestra. Ella va a sus horas.*” (Entrevista a Sara. Octubre de 2016)

Recibida recientemente, y trabajando como profesora a partir del 2014, Matilde trabaja en Bañado y Cruz de Caña como tutora del Plan de Mejora Institucional de la secundaria y en las terminalidades de adultos del Quicho y Pichanas como profesora de Lengua.

Yo sé que hay dos tipos de CENMA el presencial y el semi presencial pero no me imaginaba que el semi presencial que es este, era tan diferente al otro, yo me encuentro con ... digamos la disposición de las aulas, los chicos como están, siempre trabajan en ronda, es más en grupo, todo se trabaja en equipo, con muchos proyectos (...) Y de ahí enfrentarse con módulos porque el módulo es todo un tema. Diferente a la secundaria y acá también hay guías de la escuela México y también es un complemento que le damos a los chicos para trabajar. (Entrevista a Matilde, Diciembre, 2015)

Retomando el análisis de la interacción entre distintos actores, la articulación entre los anexos en los que se desarrollan los programas y el CENMA base, también supone una construcción compleja. Lo que el equipo docente requiere en esta línea es que se facilite capacitación y que se cuente con apertura y flexibilidad frente a las necesidades y propuestas propias de cada CENMA. (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14) Pensando en la realidad general de los CENMAS y en las particularidades que en ellos se registran, para algunos docentes es

necesario “...que la dirección pueda acompañar las propuestas de cada CENMA teniendo en cuenta las características del programa.” Sobre ese punto, nuevamente aparecen distintos matices en los posicionamientos del equipo docente de la escuela. Mientras que para la coordinadora pedagógica, sería deseable que la directora del CENMA base se *involucre un poco más en el acompañamiento pedagógico, ya que ante las urgencias cotidianas, el trabajo conjunto termina siendo más bien administrativo.*”, otros docentes no lo consideran conveniente. Para la coordinadora pedagógica, la construcción de la institucionalidad del espacio y su legitimación también se logran “*creando espacios de confianza*” que permitan acercar posiciones entre las autoridades escolares y ministeriales y el equipo de formación de la escuela. Para otros docentes, ese acercamiento puede generar mayor control y pérdida de libertad: “*No se... esa no creo que sea una demanda nuestra.* A su vez, posiciones intermedias dentro del equipo sostienen que esa cercanía debe ser procurada en función de quién sea la persona que está en el cargo directivo: “*(Virginia): Depende más de la persona que del cargo: Con el PIT podemos trabajar en conjunto con la directora. Tiene predisposición, le interesa, facilita, se involucra, la milita te diría (risas de aprobación hacia la directora)*”

Durante las jornadas de clase, el ambiente de la escuela es distendido y cálido. Se perciben buenos vínculos entre los estudiantes: se consultan, se ríen entre ellos, y se hacen bromas, generando un buen entorno de trabajo. En las clases teóricas no se registran interrupciones, distracciones o situaciones en las que los estudiantes no participan de las actividades propuestas tal como sucede en el programa de jóvenes sino que los estudiantes trabajan silenciosamente, concentrados en sus propias actividades. (Reg. 10.07.15)

La disposición de los bancos es circular y generalmente se sientan en ronda, en la que puede haber lugares vacíos entre ellos. Se agrupan por afinidad, porque se conocen o porque están estudiando los mismos temas. “...*se ven cuestiones de grupo, relaciones... espontáneamente sentarse juntos, espontáneamente levantarte y preguntarle a otro que venís escuchando que ya pasó por eso, entonces... esas cosas...*” (Reg. conversación informal con Noelia. Docente. Octubre, 2016)

II.1. EL TRÁNSITO POR LA ESCUELA

Indagando sobre las trayectorias educativas de los alumnos son recurrentes las situaciones en las que habiendo comenzado el programa de terminalidad secundaria, la asistencia se

interrumpe y puede retomarse tiempo después: una de las chicas, por ejemplo, quedó embarazada y volvió a la escuela después de que su bebé naciera. Otro estudiante empezó la escuela a fines del año 2015, durante gran parte del año 2016 no concurrió porque se fue a trabajar a Córdoba como albañil y a fin de año retomó la escuela porque volvió a vivir al campo. Otra alumna interrumpió sus estudios durante cuatro años y en 2014 retomó la escuela en Pichanas.

Preguntando sobre las diferencias entre las escuelas a las que habían asistido previamente y el programa de terminalidad, uno de los estudiantes afirma: “*Ahí [en la escuela de Paso Viejo] tenés que hacer si o sí, si no te retan. Acá podes llegar a cualquier hora, venís un solo día. Acá podes no hacer y nadie te reta.*” Podría parecernos que estas afirmaciones indican que la escuela se elige debido a su laxitud a la hora de establecer límites y exigir esfuerzo. Sin embargo, el relato continúa: “*si uno hace, avanza y si no hace no avanza pero es una decisión de uno. Uno puede empezar en cualquier época del año.*” (Reg. de conversación informal con Cristian. 28.10.16) Esta segunda afirmación nos otorga nuevos indicios para interpretar la primera. El reconocimiento no es a la falta de límites y control sino a la flexibilidad- necesaria debido a la complejidad que supone para los adultos articular su estudio con su vida familiar y su trabajo- que posibilita que la escuela pueda adaptarse a las complicaciones o imprevistos que puedan surgir en otros ámbitos de sus vidas permitiendo que no se pierda lo logrado ni se corte el proceso. Como la mayoría de los adultos entrevistados, se arrepiente de no haber terminado la escuela en el tiempo correspondiente.

A su vez, la frase de Cristian introduce un nuevo elemento, la conciencia de que los responsables del proceso son ellos y que la decisión de llevarlo adelante les pertenece y por tanto, “*si uno hace, avanza y si no hace, no avanza*”. Esto pone de relieve que, aun contando con una amplia flexibilidad, la escuela propone otros desafíos vinculados a la capacidad para organizarse y para abordar los materiales de estudio sin la asistencia permanente del docente, exigiendo a los estudiantes procesos distintos de los que se realizan en una escuela secundaria regular.

En relación a que las evaluaciones pueden resolverse en la casa, otra estudiante de la terminalidad de adultos de El Quicho, cuestiona que eso efectivamente signifique facilitarlas: “*Sí, pero después, es lo mismo, pero si no entendés las cosas de los libros, es lo mismo: no la podés hacer.*” Así, lo que define la complejidad o no de la evaluación no es que tenga que realizarse en la escuela o que puede realizarse en la casa sino la comprensión del material de estudio. Si no se lo entiende, aunque allí se encuentren las respuestas a las preguntas, no se

puede resolver la evaluación: “*Yo también al empiezo decía... que fácil porque la llevamos a casa [a la evaluación] pero si no entendiste, en tu casa por más que leas, leas los libros...*” (Entrevista a Ana Lía. Estudiante del CENMA - El Quicho. Diciembre, 2015)

En coincidencia con lo que se observa del espacio y se escucha de los alumnos, una docente agrega “*...a esta escuela la marcó cuando empezó a crecer que, la escuela no le iba a poner los tiempos al estudiante sino que el estudiante le iba a marcar los tiempos a la escuela.*” (Entrevista a Sara. Octubre, 2016) Refiriéndose a los horarios de la escuela, una de las estudiantes reafirma esa idea: “*... los horarios, los horarios los ponemos nosotros. No ellos [refiriéndose a los docentes]*” y otra estudiante agrega: “*... la escuela está abierta de 9 a 17 de la tarde pero hay algunos que no pueden quedarse todo el día y se van al medio día o entran al medio día. Y no estás obligado a venir si o si*” (Reg. de conversación informal 28.10.16). Esto marca un estilo de escuela que a algunos les permite avanzar pero a otros no les permite sostener sus trayectos:

...a alguna gente no le viene bien. Este año han venido varios muy chiquitos que venían de muuy pobres o malas experiencias de secundario y que necesitan el régimen así (hace un gesto con la mano que indica mayor seguimiento o control), que alguien de afuera te ordene la vida y esos chicos no terminan enganchando. Siguen estando, a su modo, van y vienen, dan vuelta pero para mí este sistema a esos chicos no les termina resultando, no terminan nunca, avanzan muy despacio... Pero la mayoría o que viene sin haber finalizado el secundario y que le queda [algo] por hacer o son más grandes enganchan muy bien con esto de respetar esa dinámica: el tiempo lo ponen ellos, lo que a nosotros como docentes nos termina transformando mucho en el modo de acompañarlos... algunos con más facilidad por la forma de la materia y otros con mucha más dificultad. (Entrevista a Sara. Octubre, 2016)

Al continuar indagando sobre las diferencias encontradas entre las escuelas a las que habían asistido con anterioridad y la escuela campesina, una de las estudiantes señala la cantidad de materias que establece la currícula: “*... las materias son las básicas: matemáticas, lengua, ciencias sociales y naturales, inglés... pero física, química son todas dentro de una...*”

Otra estudiante considera que no habría demasiada diferencia en los contenidos que se aprenden: “*Acá está más basado en la producción pero lo que es matemática y lengua es lo mismo que me daban en la otra escuela*” sino en la manera en que esos contenidos se presentan:

La diferencia es que en la otra escuela uno no entendía algo y lo repetían otra vez y si no lo entendías a la segunda vez que te lo expliquen, ya sonaste. Hay otros que lo entendieron, y los maestros le daban importancia a los que entendieron el problema y a los otros nos dejaban ahí. Nos abandonaban. Buscá ayuda por otro lado, o busca ir a clases de apoyo para que te expliquen bien sino te quedabas sin entender (...) acá hasta que uno no lo saca, Sara por ahí no lo deja de explicar. Uno les pide ayuda y ellos

ayudan bien. Si, dan buenas clases. (Entrevista a Eugenia. Estudiante del CENMA - Pichanas. Octubre, 2016)

Aparece así un componente afectivo vinculado a la trasmisión del conocimiento. La repetición de la explicación aparece como una experiencia de contención, de sostén, contraria al abandono. Quien tiene el saber lo transmite y no deja de transmitirlo hasta que el otro lo comprende. Esta experiencia nos remite a las de otros estudiantes que al ser consultados por una de las docentes sobre qué era “lo más importante de la educación” contestaron: “*que te apoyen*”, dejando sorprendida a la docente por el rumbo que había tomado la respuesta al expresar la importancia de la necesidad del acompañamiento.

Frente a la pregunta sobre si la Escuela Campesina es más fácil que las otras escuelas a las que han asistido, algunas respuestas de los alumnos reafirman la percepción sobre la actitud docente previamente señalada: “*Los profesores, te explican mejor, te ayudan más. Si no lo entendés te lo vuelven a explicar o te dan otra oportunidad.*” (Entrevista a Soledad. Octubre, 2016) Habiendo transitado por varias escuelas, otra alumna afirma: “*Yo creo que las dos escuelas son iguales nada más que acá la forma de explicar las cosas, la hace más fácil. Yo creo que si allá, en las otras escuelas explicarían como acá hasta que uno entienda yo creo que serían más fáciles también, como acá.*” (Entrevista a Eugenia. Octubre, 2016)

Estudiantes adultos y jóvenes de la Escuela del Quicho también coinciden con estas apreciaciones: Nicolás afirma que la Escuela Campesina es “*más tranquila*”, lo que según él no significa que sea más fácil sino que se entienden los contenidos que se trabajan porque los profesores “*explican bien*”. Mayco, un estudiante del programa de jóvenes reafirma esa percepción: “*Te explican, se entiende*”

Otra de las estudiantes del programa de jóvenes señala sorprendida algunas actitudes de los docentes: “*En otras escuelas viste te dicen ‘yo soy profesora y tengo la razón’. Y no... y acá por ahí te dicen... ‘sí, te dicen tenés razón, me equivoqué, perdón’.* Eso es muy raro ver en los profesores (...) como te enseñan, la paciencia que te tienen...” (Entrevista a Laura. Estudiante del PIT. Octubre, 2016)

Además de la organización de las materias y la cantidad de alumnos, otro de los estudiantes señala que para él la diferencia entre esa escuela y la de Chamical, donde iba antes, es que “*Te enseñan más. Si no sabés, podés decir.*” y que si no se entiende algo, se continúa trabajando con eso hasta que se entienda, aunque eso signifique estar con un solo tema toda la clase.

En algunos casos, se señalan diferencias significativas entre el enfoque sobre la realidad rural de escuelas de la zona y de la Escuela Campesina: “*No era lo que se enseñaba allá. Como que acá se trataban más temas del campo, te enseñaban como a luchar más en el campo y no como en la ciudad que una escuela de allá te enseña a desarrollarte más en lo que es tema ciudad.*” (Entrevista a Lucas. Estudiantes del PIT. Octubre, 2016). Pero en ninguno de los casos se hace referencia explícita a la propuesta política que atraviesa a la escuela ni a la vinculación entre la escuela y APENOC. Solo Matilde, la docente de Lengua, consultada también sobre las diferencias que encuentra entre la escuela de Pichanas y las otras escuelas que conoce, destaca no solo la importancia que se otorga a la vida campesina sino también la dinámica de articulación que la escuela establece con actividades de la organización, que pueden ser utilizadas como insumos de aprendizajes.

El tema de que se tiene muy presentes las familias campesinas, todo lo que es la zona, porque uno porque ahí vive en un lugar donde tiene muchas riquezas en lo que es lo local, pero no se lo tiene en cuenta como acá en el campo. Es como que se prioriza mucho eso, del valor que tiene, de todo lo que da la tierra, todo lo que brinda el campo es un valor importantísimo acá y allá. Y hay escuelas de género donde los chicos participan en Paso Viejo y esta escuela ven todo lo que es la violencia, el patriarcado, un montón de temas que yo los vuelvo a tomar en la parte de lengua entonces los chicos refuerzan y los que no pudieron asistir ese día van y yo los ayudo. (Entrevista a Matilde. Octubre, 2016)

Otra de las diferencias identificadas se relaciona con el valor de la propia palabra y la posibilidad de poder expresarla: “*Y bueno... o sea... Todas las opiniones acá en la escuela de Pichanas todas valen. En otras escuelas si no estaba correcta la opinión no te la hacían valer, o hacían oídos sordos. Acá se escuchan.*” (Entrevista a Eugenia. Estudiante. Octubre, 2016). También aquí encontramos un componente afectivo vinculado al propio reconocimiento. Ese elemento afectivo relacionado a la propia autoestima también está presente en los relatos de los estudiantes de la terminalidades El Quicho: “*Si no hubiera venido a la escuela quizá no hubiéramos podido hacer la diplomatura. La escuela nos dio confianza, te ayuda a poder entender mejor lo que te dan, a poder preguntar, a poder hablar con otros.*” (Entrevista a María. Marzo 2012)

A su vez, una estudiante de la terminalidad de jóvenes expresa: “*Porque te permite un montón de cosas, yo antes no sabía ni hablar porque era re tímida, re tímida y ahora me animo a hablar delante de mucha gente, que antes no lo podía hacer. Entonces acá aprendes a relacionarte, a cómo tratarte con otras personas, aprendes a ser compañero, solidario, aprendes a compartir cosas que, esas que no las sabía y quizá no te lo enseñan en cualquier*

lugar..." (Entrevista a Laura. Octubre, 2016)

Algunos estudiantes perciben que en la escuela se pone en juego otra manera de relacionarse, donde la mirada no está puesta solo en las necesidades o demandas individuales sino también en las del compañero. En el relato que se presenta a continuación, es interesante reparar en la caracterización de “la otra escuela”, advirtiendo que en la generalidad aplicada a la “escuela normal” se diluye la complejidad de los mundos escolares particulares y se la presenta como un espacio homogéneo y hostil.

Si, si, y en la escuela normal, digamos, la que dicen que es normal de una familia hay mucha discriminación. Por ejemplo yo soy hija de una familia pobre en el pueblo y hay mucha gente, compañeras mías tenían platas los padres y siempre estaban ellas y eran ellas y ellas y a uno lo dejaban de lado. Y bueno pero a esas cosas uno se las tiene que tragar y ahora no, acá es igual para todos. Sea varón, sea mujer, lo que sea. (...)

Al que pide ayuda, los otros se la dan, no se le niega en ningún momento. En la otra escuela, sí. El grupo que terminaba no tenía que prestarle o darle información al otro grupo, Acá en estos grupos sí. Son grupos distintos pero pueden dar una opinión o una ayuda, o Sara o algún responsable de la clase. Está bastante bueno. Yo creo que así se aprende más, escuchando la opinión del otro, haciendo cosas en grupo porque entusiasma a las personas. Haciéndolo como en la otra escuela se crea bronca que por qué no me pasaste, se enrolla en el problema y no en la clase. Eso es lo que veo yo desde mi punto de vista. (Entrevista a Eugenia. Octubre, 2016)

A partir de la observación de las jornadas escolares, podemos decir que la escuela busca ser un espacio en el que se inauguren nuevas relaciones sociales basadas en aprendizajes cooperativos y comunitarios. Dos estudiantes entrevistadas reafirman esta percepción al referirse a los vínculos entre los estudiantes: “*Nada que ver... las personas, son mucho más solidarias, más amigables.*” Una diferencia existente es la organización del espacio, donde los estudiantes no están agrupados en cursos como en el común de las escuelas secundarias: “*Yo pensaba que era como la escuela de allá que te ponían depende el curso, si vas a primero... te ponen en primero pero acá compartimos todo y nos llevamos bien todos. No es como la escuela que yo iba que era una de las privadas, o la escuela de ella que hacían grupitos de las que son más, digamos, más... más alta o más baja, en cambio acá no.*” Esa actitud de apertura es atribuida al lugar de procedencia de los estudiantes: “*...y calculo que la gente del campo es más humilde.*” (Entrevista a Soledad. Octubre, 2016).

A lo largo del diálogo sobre las diferencias entre escuelas, la afirmación de Eugenia vuelve a remitirnos a una de las tensiones políticas que atraviesa la escuela al tener entre sus objetivos principales la revalorización de la vida campesina: “*Hay mucha gente que critica esta escuela (...) Que esta escuela es de los campesinos, que esto no sirve. Porque hay mucha gente que vino a terminar la escuela para ser policía. Que esto no sirve para ser policía, que esto, que*

lo otro..." (Entrevista a Eugenia. Estudiante del CENMA Pichanas Octubre, 2016). De alguna manera, este comentario pone de manifiesto la incidencia del enclave de la escuela: más alejada del pueblo o más cercana a él. Si bien muchas de las personas que comienzan la escuela en Pichanas pertenecen a familias de origen rural, muchos de ellos no trabajan en el campo y sus padres tampoco. Inclusive algunos de ellos son oriundos de Villa de Soto, ciudad cercana. Esta distancia no solo geográfica sino también social con la realidad campesina queda así explicitada.

Por otra parte, en el caso de los estudiantes que viven en el campo, un aspecto que distingue la Escuela de Pichanas de la de El Quicho es que cuando la escuela comenzó, la mayoría de los estudiantes que asistían eran miembros del movimiento y gente ajena a éste se sumó posteriormente. En Pichanas, por su parte, la mayoría de los estudiantes conocían a uno o varios de los docentes pero no pertenecían a la organización ni participaban o participan de sus actividades actualmente.

Con respecto a los aprendizajes realizados en la escuela, hay referencias a la apropiación de conocimientos relacionados con el lugar y sus características socioambientales. Una de las estudiantes expresa lo siguiente:

"Aprendí de la importancia de cuidar el monte, de cómo se valora el monte, los animales, las plantas, el suelo, de las cosas que salen del suelo, de la naturaleza. Eso me impactó bastante porque eso uno en la escuela normal no lo aprende, no le dan tanta bola a la naturaleza, a los árboles, a lo que puede producir. Eso me llamó la atención y está bueno porque es parte de la vida misma." (Entrevista a Eugenia. Octubre, 2016)

Y otra afirma:

Está bueno porque aprendo cosas que no tenía idea, por ejemplo el nombre de los árboles yo que no soy acostumbrada a ser muy muy del campo por ahí se me hace difícil como ese día que teníamos que podar unas pencas pero mayormente estuvo bueno porque aprendí cuáles eran las pencas que estaban con hongos, con enfermedad... (Entrevista a Belén. Octubre, 2016)

II.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LO COLECTIVO

Debido a que muchos de los estudiantes no se quedan durante la jornada completa, la consolidación de espacios colectivos sigue siendo un desafío, tal como manifiesta la Coordinadora Pedagógica del CENMA. *"Y lo que trato de mechar, en el momento en que están todos, porque cada uno llega a la hora que le parece, es hacer algo en común. Y ahora*

vamos a empezar con el módulo 4, todo el trabajo del mapeo colectivo hacerlo a la hora del mediodía.” (Reg. Reunión de Planificación 30.08.14)

El objetivo político tan explícito en la escuela del Quicho, aparece menos apropiado por parte de los estudiantes en Pichanas. Se percibe que la expectativa principal es terminar la escuela para poder acreditar el trayecto realizado. En muchos casos, ante la pregunta, los estudiantes no pueden identificar las instancias colectivas de la escuela. En ese proceso puede influir la intermitencia de la asistencia: “*con esa cuestión de venir algunas veces sí, a veces no, a veces no participas. Pasó algo pero vos no estuviste.*” (Entrevista a Sara. Octubre de 2016). Por otra parte, no se realizan asambleas ni se encargan del mantenimiento o limpieza del espacio porque hay personal en la escuela asignado para esas tareas. “*Todo el esfuerzo por construir lo más común es más complicado. No es que no se va logrando pero es muy distinto a allá [El Quicho]*” (Registro de conversación informal con Sara. 28.10.16) Hasta ese momento, la comida compartida y la ronda de noticias semanales fueron las instancias en que todos los presentes compartían la actividad. El resto del tiempo el trabajo era individual o eventualmente con algún compañero que estuviera resolviendo actividades del mismo módulo y área curricular.

Al interior del equipo docente estas situaciones generan distintas opiniones sobre las que no necesariamente hay consenso. Hay quienes consideran que no propiciar las actividades colectivas es “(*Virginia, docente*): *hacer una escuela como cualquier otra escuela. Y nosotros no estamos para hacer una escuela como cualquier otra escuela, estamos haciendo una escuela con esta orientación nuestra*” (Reg. Reunión de planificación 31.08.14) Ante eso, otros docentes sostienen que “*estamos por una escuela... el derecho a la educación también es una lucha que nosotros la hemos asumidos y esta es la expectativa que tienen los estudiantes.*” Desde esta perspectiva, la tensión se expresa en la siguiente pregunta: “*¿vos vas a ir en contra de la expectativa de ellos por la que vos ideológicamente crees o vas a intentar tomar esa expectativa que tiene ellos y tratar de ver desde ahí, cómo construimos algo que tiene que ver con lo que nosotros creemos?*” (Entrevista a Sara. Coordinadora y docente del CENMA. Octubre, 2016)

Una de las tantas formas que adopta la tensión estructurante que presentamos en el capítulo 4, en este caso se enfoca no ya a los condicionamientos establecidos por el Estado que deben respetarse para que los estudiantes logren la acreditación sino que son los mismos estudiantes los que recortan o resisten la propuesta, priorizando solamente lo curricular, tal como también vimos en el capítulo 5 que sucedía en la escuela de El Quicho.

Y esta tensión a su vez, abre la discusión sobre cómo lo político se entrevera con lo pedagógico y sobre qué se considera formación política: “... *desde sentarse en círculo, a como planteas las cosas, como hacés el vínculo docente estudiante, la libertad, el desarrollo de ciertas habilidades...* Todo eso es político, no solamente cuando hacés un taller de la organización y hablás de coyuntura latinoamericana” (Entrevista a Sara. Octubre, 2016). Además del almuerzo y la ronda de noticias otras modalidades de instancias de trabajo colectivo son los talleres que se realizan para explicar la temática de algún área de estudio y las Tecnicaturas. Orientadas también a reforzar el espacio colectivo y fortalecer los vínculos entre los estudiantes de las escuelas de Pichanas y el Quicho, se pretendía que las Tecnicaturas fueran un momento de encuentro. Los objetivos, entre otros eran fortalecer los vínculos entre los estudiantes de ambas escuelas y maximizar esfuerzos y recursos al no tener que dar dos veces los mismos contenidos Sin embargo, esta instancia de aprendizaje también encontró formas de apropiación y resistencia particulares. Si bien algunos estudiantes valoraban la iniciativa de actividades conjuntas: “...*estuvo bueno, estuvo muy bueno eso de juntarse porque nos separábamos en grupos, no estábamos todos juntos. Había unos que saben más y otros menos y así se va aprendiendo*”; las dificultades de integración no tardaron en aparecer y la interacción entre las escuelas no fue fácil: “...*la Lorena y la Julieta se enfrentaban con las chicas del Quicho: ‘Que esta no hace nada...’ Había algunos que se iban en parejita, nomás, no hacían trabajo, no hacían nada.*” (Entrevista a Mariana y Fernanda. Octubre 2016). Uno de los docentes advertía que si bien se hacían las actividades de manera conjunta, “*en cuanto pueden [los chicos del Quicho] se agrupan entre ellos*”, ya que no había disposición ni demasiada apertura para la integración: “*los chicos del Quicho quieren estar entre ellos, no les interesa compartir la comida ni sentarse a comer con la gente de Pichanas ni compartir con ellos la comida que manda el Paicor.* (Reg. de conversación informal con Pilar 7.11.15) Por su parte, consultados sobre el asunto, los estudiantes del PIT de El Quicho ratifican las dificultades en la relación: “... *no era bueno relacionarnos con ellas (...) Pero las chicas... como que eran bastante complicadas (...) eran las chicas de acá con las chicas de allá. Bardeaban todo el tiempo. (...) Si no se iban las chicas de acá y este año nos volvíamos a juntar se iban a sonar a sopapos.*” (Entrevista a Laura. Octubre, 2016). Debido a la conflictividad creciente entre algunos de los estudiantes, posteriormente, los contenidos de la Tecnicatura fueron abordados en cada sede por separado: “*Lo que ha marcado este año en ese sentido a El Quicho ha sido la Ley de Bosques y acá también [en Pichanas] que se ha trabajado una vez por mes. Y eso ha seguido la misma modalidad pero al interior del Quicho*

y al interior de Pichanas. No estaba resultando mucho [juntar a los estudiantes].” (Entrevista a Sara. Octubre, 2016)

Otro formato de actividades colectivas fueron las jornadas sobre temáticas específicas como la de educación sexual integral que implicaba la permanencia en la escuela durante todo el día, dedicándose exclusivamente al tema que se había planificado desarrollar, lo que suponía que las consultas sobre evaluaciones y temáticas puntuales de clase se postergaran: “... ese día sí tienen que venir a las 9 y quedarse. Porque no podemos hacer una actividad colectiva y que esté llegando que vengan a hacer su prueba y otro quiera consultar algo de lengua...” (Entrevista a Sara. Octubre, 2016). En otros casos, la participación en actividades de APENOC como la Escuela de Género¹¹⁷ fue obligatoria porque la realización del curso implicaba aprobar el módulo 4:

...Sara me dijo que el que hace el curso, tiene aprobado el módulo 4 pero hay que hacer algunas actividades del módulo 4 (...) El primer día digo yo: que embole que sea obligatorio y un sábado que uno descansa. Por ahí me voy a jugar a la pelota pero después ya es como que espero los sábados porque está bueno. Es un lugar de contención, de desahogo, de todo. La gente cuenta cosas, uno se desahoga ahí, cuenta cómo vive la violencia. Hay un tema: el patriarcado. El primer tema fue ese. Si se siente discriminado o no. Ta bueno, por lo menos... (...) Hay muchos del campo, viene gente de Deán Funes. Hay una psicóloga viene ella [de Córdoba] y dicta el curso. También vino una psicóloga de Cruz del Eje para dar la parte jurídica de los casos. (Entrevista a Eugenia. Octubre, 2016)

Debido a que una de las situaciones limitantes de los programas de adultos es la poca frecuencia de clases, la escasez del tiempo influye fuertemente en las propuestas de trabajo y organización colectiva. Esta situación no se da en el programa de adolescentes ya que tienen previsto un cronograma de clases más extenso. Iniciativas que en el Quicho han podido llevarse a cabo, como la organización de un club de fútbol o la preparación de obras de teatros, encuentran dificultades para ser desarrolladas en Pichanas ya que la continuidad y el tiempo que demandan es percibido como no compatible con el avance de los contenidos curriculares:

Un viernes por mes era como mucho si no lo podíamos integrar con otra cosa. También con esta dinámica tan particular de venir a veces se... terminaba comiéndose un día como demasiado importante, el 25% del mes se comía y parece que no se podía percibir como.... la ansiedad que da en el momento no avanzar en otras cosas es muy fuerte. No es que no se percibe que es un momento de aprendizaje, se percibe eso pero se pierde mucho: yo tengo que hacer lo de lengua, lo de matemática... quedaban como diciendo: se nos fue un día entero.” (Entrevista a Sara. Octubre, 2016)

¹¹⁷ Espacio de Formación que consta de siete encuentros y se realiza en las comunidades en el que se comparten temáticas y experiencias vinculadas a problemáticas de género.

Esta percepción también abarca a la Tecnicatura, que es vista por algunos estudiantes como una actividad que absorbe mucho tiempo de clase en relación al resto de las exigencias curriculares del programa: “*...elegimos que se concentraran más en eso los que estaban ya terminando no todo el grupo, sino ese grupo más pequeño que estaba más cerca de terminar... para trabajar como más intensivo con ese grupo y porque siempre hay una tensión entre el tiempo que le dedicás a una cosa y otra.*” (Entrevista a Sara. Octubre, 2016)

II.3. NUEVA EXPERIENCIAS

Tal como pasa en la Escuela del Quicho, asistir a la escuela abre otros espacios de participación que pueden o no estar vinculados MCC. Entre otros, viajes, actividades diversas, cursos, capacitaciones, etc. “*Algunos han ido al curso de cuidadores domiciliarios (...) lo había generado la universidad (...) pero no era institucionalmente del movimiento, y la mayoría de las personas no eran de la organización.*” (Entrevista a Sara. Octubre, 2016) Promovidos desde la escuela, estos espacios posibilitan nuevas experiencias educativas y de relaciones interpersonales que ubican a los estudiantes en situaciones novedosas, como en el caso de Isabel, a quien le proponen comenzar a alfabetizar en la zona, al terminar su trayecto secundario: “*También eso fue por intermedio de ellos [equipo de formación de la escuela] por supuesto. Que me dijeron... ‘fíjate que hay gente que no sabe leer y escribir’.*” (Entrevista a Isabel. Agosto, 2016¹¹⁸) Durante su actividad como alfabetizadora, se encontró con que algunas personas consideraban que el tiempo de estudio correspondía a un período acotado de la vida y que, si no se realiza en ese momento, no tenía sentido retomarlo después.

El Vidal que no sabe leer y escribir. [Yo] le decía: ‘Vidal, ¡vení! Vamos a organizarnos y vas a aprender a la par nuestra’. Y se reía: “¿qué va a decir la gente: ‘ve, El Vidal esté tiempo en la escuela’. Viste, otra señora decía también no: ‘ya estamos grandes, ¿para qué?’ y quedaron sin aprender nada. Ramona [con más de 50 años], sí. ¡A aprendió mucho! Bueno, y Benito [con 80 años] si ha sido compañero mío en la escuela primaria y dice que era como para despabilarse, como para sacarse eso... ese día le hacía muy bien (...) Como para sacarse esa rutina de la casa, y se iba allá era como un entretenimiento para él pero después no, porque él tenía que venir a caballo y ya le privó el médico por el corazón.” (Entrevista a Isabel. Diciembre, 2017)

Para algunos estudiantes, como Eugenia, la participación de ciertas instancias, va desarrollando “el gusto” por continuar explorando nuevos espacios de formación: “*Ahora*

¹¹⁸ Entrevista realizada por la investigadora Erika Decándido.

estoy como con ganas de ir a reuniones de participar. Ahora hay un encuentro de política creo que es en Villa Dolores. ¿De política es? (...) Y tengo ganas de ir.” Y continúa el relato diciendo: “... y yo soy muy casera, de no salir a ningún lado, de quedarme en la casa. Desde que empecé el curso de género tengo ganas de salir, participar.” Sin embargo, las motivaciones para participar no necesariamente se relacionan con preocupaciones políticas. Ante la pregunta sobre por qué cree que ahora tiene más ganas de participar contesta: “*No se... será que me distraigo, la paso bien.*”

Las articulaciones del MCC con otras organizaciones hace que las actividades en las que se participa puedan ser dentro del ámbito local, como en programas de radio para transmitir noticias en el pueblo, o en provincias vecinas, como en el caso del taller de armado de cisternas en placas al que asistió Fernanda en Santiago del Estero junto con Pedro, docente de Ciencias Naturales de la escuela: “... *yo me fui como parte del colegio. Para ver y analizar el tipo de agua.*”. O pueden ser eventos regionales que se realicen en otros países de América Latina como la Escuela de Formación a la que asistieron Lucas y Mariana en Paraguay: “*Ahora estuve un mes en el Paraguay (...) Muy lindo. También ahí aprendés muchas cosas de tus compañeros.*” Además de los aprendizajes relacionados con sostener la participación en espacios nuevos, se destacan otros vinculados al descubrimiento de problemáticas comunes en otros lugares: “*Yo a veces me ponía a pensar y digo: “ah pero no es solo donde vivo yo que hay... que está esa pobreza, la... ¿cómo era? la falta de agua que más se quejaban, se ve que por todos lados es lo mismo. O sino los campos, la falta de tierra.*”.

A su vez, la misma escuela es un espacio que propicia la experimentación como forma de acceso al conocimiento y genera experiencias novedosas: “*Eso de la cocina solar; si a mí me hubieran contado: ‘¿sabés qué hicimos un dulce? yo no le iba a creer. Nosotros fuimos los primeros, la cocina que nos dieron... ¿qué hicimos? Calentamos agua. Calentamos la comida, calentamos la pizza, el queso se derritió todo.*” Ambas situaciones son muy valoradas por los estudiantes. Mariana señala: “...*me gusta salir, los viajes para aprender cosas de otro lado... Yo aprendí mucho. Son interesantes.*” Mientras que Fernanda afirma, “...*para mí es mejor aprender con la experiencia y no con un apunte del libro.*” (Entrevista a Mariana y Fernanda. Octubre 2016).

Entre las experiencias ofrecidas por la Escuela Campesina, destacamos la filmación de un “ficcional” sobre el tema de soberanía alimentaria, coordinado por los estudiantes de la escuela e impulsado por la productora de cine El Calefón, que ya había hecho algunos programas sobre el MCC. Otra fue la participación de un ciclo de cine en la comunidad de

Agua de Ramón que se inauguró con la película “De caravana” y uno de los actores estuvo compartiendo la presentación con los estudiantes de la escuela y los vecinos.

Situaciones similares son relatadas por estudiantes de la terminalidad de adultos de El Quicho, a quienes la escuela les permitió no solo nuevos aprendizajes sino también descubrir nuevos intereses: *“Si no hubiera venido a la escuela no los hubiera conocido a la María, a Nico, al Sergio, a Anita y no hubiera entrado ahí [al equipo de salud de APENOC]. Hubiera sido Ana Lía nomás (se ríe) No hubiera podido salir a otros lugares...reuniones así que hay en otros lados, en otras comunidades.”* (Entrevista a Ana Lía. Estudiante del CENMA. Diciembre, 2015)

Otro aspecto que nos interesa abordar brevemente pero merece ser profundizado en investigaciones posteriores es la articulación que se establece entre escuela y comunidad. A través de la escuela, la organización se encuentra vinculada a la comunidad. Si bien la mayoría de la población de Pichanas y Paso Viejo no está “organizada”, no forma parte de APENOC, para algunos docentes, la presencia de la escuela en la comunidad permite que se establezcan nuevos canales de comunicación: *“...hay un buen ir y venir de la propuesta de la organización (...) Las comunidades de esta zona también escuchan lo que está pasando en la escuela, si hay una propuesta que sale de la escuela.”* Si bien la comunicación es buena, no es intensa por lo que ven allí una posibilidad para que se siga profundizando: *“Como una punta que se puede seguir desarrollando más”*. (Entrevista a Sara. Octubre de 2016)

REFLEXIONES PRELIMINARES

Consideramos 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 posibilita que ambas experiencias educativas puedan integrarse y sean por ellos conocidas 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 cuenta sus intereses, ritmos de aprendizaje y las significaciones que atribuyen a la escuela.

Es interesante señalar que si bien se destina tiempo y cuidado a diagramar el funcionamiento escolar para cada mes, esa organización tiene que estar acompañada de una gran flexibilidad y capacidad de adaptarse al acontecer escolar. Cambios de última hora en cuestiones puntuales

o la asistencia fluctuante de los estudiantes exigen el diseño inmediato de nuevas estrategias resolutivas.

Otro aspecto interesante en el desarrollo de la escuela de Pichanas ha sido su proceso de consolidación. El aumento de la matrícula a partir del año 2016, indica un reconocimiento por parte de los vecinos a la propuesta político-educativa de la escuela que si bien no está exenta de cuestionamientos en tanto no es una escuela “que sirva para ser policía”, es reconocida como una oferta educativa significativa para la zona.

En relación con lo anterior enmarcamos las diferencias señaladas entre las “otras escuelas” y la Escuela Campesina. En ésta, los estudiantes señalan la construcción de relaciones sociales diferentes, que se expresan como “otra forma de estar en el espacio” en las que se prioriza la explicación y comprensión de los contenidos y la integración de docentes y estudiantes y estudiantes entre sí.

Por otra parte, como experiencia común a ambas sedes y programas, otro aspecto que quisiéramos destacar es el lugar de la escuela como espacio de apertura a nuevas experiencias. No solo dentro de la escuela sino también fuera de ella. Algunas vinculadas a actividades del MCC y otras, que la escuela estimula y da a conocer.

Consideramos relevante destacar que aún contando con muchos elementos comunes- el tipo de edificio escolar, los docentes, los mismos programas de terminalidad y los mismos contenidos teóricos – la dinámica de cada escuela adquiere características propias por lo que tienen lugar dinámicas diferentes en función no solo de la participación docente sino también de la manera en que los estudiantes se apropián del espacio y de las expectativas que tienen sobre el mismo, lo que le otorga a cada escuela matices que las distinguen.

CONSIDERACIONES FINALES

I. La pregunta por el *cómo*

Como se mencionó en el primer capítulo, la pregunta que da origen a esta investigación es la pregunta por el *cómo* dado el alcance explicativo que supone preguntarse por la manera en que se lleva a cabo la experiencia de construcción e implementación de una alternativa educativa que se inserta en la oficialidad del sistema escolar.

El intento por responder esta pregunta nos permite comprender de qué forma se ponen en práctica los idearios políticos de los movimientos, de qué manera se desarrollan proyectos educativos propuestos como alternativos, de qué forma se persiguen los objetivos que orientan sus luchas a partir del análisis de experiencias específicas y concretas, aproximándose a estas desde su cotidianeidad.

A sí mismo, posibilita cuestionar conceptualizaciones que atribuyen a las prácticas educativas características propias, definidas a priori, que se cristalizan en categorías cerradas. Entendemos que utilizar esas conceptualizaciones sin contrastarlas con la evidencia empírica limita la comprensión al encasillar en un formato predefinido una porción de la realidad, soslayando las tensiones y complejidades presentes en los fenómenos sociales que se analizan. En esta línea, la pregunta por el *cómo* permite cuestionar enfoques que siguiendo una lógica binaria, oponen categorías sin explorar esa condición de “hibridez” que nos impide pensar los fenómenos y prácticas sociales como “formas puras”.

Por otra parte, la indagación en torno al *cómo*, a partir del análisis de la elaboración de la propuesta de escuela y su implementación, permite identificar cuáles son los límites y las posibilidades de esa experiencia en la realidad social concreta en la que se encuentra. Más aún, cuáles son las causas de esos límites y de esas posibilidades. Y a partir de esto, qué aporte puede hacer a otras experiencias educativas emergentes. Por este motivo consideramos que esta pregunta tiene un potencial explicativo muy interesante, que no se agota en esta experiencia específica sino que puede contribuir a profundizar el análisis de otras experiencias educativas.

Responder la pregunta señalada posibilita, a su vez, abordar, desde un enfoque histórico, relacional y pluridimensional la multiplicidad de procesos que tienen lugar de manera simultánea y superpuesta en un mismo espacio educativo, mostrando las contradicciones que los atraviesan y revelando así la complejidad y la densidad del mundo social.

El análisis sobre cómo sucede algo, cómo se desenvuelve un proceso en su singularidad supone ligarlo a su contexto próximo y a otro más amplio que es preciso considerar para entender cuáles son sus características propias y por qué la especificidad tiene esa forma y no

otra. Esto nos conduce, como propone Santos, a pensar *la centralidad del lugar* no solo como el espacio que revela la manera en que se imbrican distintas dimensiones de la realidad social en distintos niveles contextuales, sino también como el ámbito en el que se abre la posibilidad de construir una “historia de las acciones que sea diferente del proyecto de los actores hegemónicos”. (1996: 149)

Finalmente, quisieramos señalar que la pregunta por el *cómo* y su respuesta contribuyen a responder otra pregunta que redimensiona el sentido y el alcance de nuestra pregunta original: la pregunta por el *por qué*: *¿Por qué surge una escuela con estas características?*, que da lugar a nuevas preguntas: *¿Con qué objeto?, ¿Qué expresa con respecto a la conflictividad del mundo social?* Ese marco de indagación más amplio, otorga nueva relevancia al análisis particular de una experiencia educativa específica, ya que como afirma Achilli el sentido de la indagación no es el estudio de “... tal o cual institución, sino [de] una problemática social determinada que en ella se despliega” (Achilli, 2005:65 en Caisso, 2010)

II. Nuevas tramas de sentido

La escuela y la educación forma parte del proyecto político de la organización en tanto la educación es un derecho básico reconocido y demandado por el MCC y la reivindicación y defensa efectiva de este derecho vulnerado, a través de la apertura de la escuela también es uno de los aspectos que comprende la lucha por sostener la vida en el campo. Con esto nos referimos a que la tenencia de la tierra no garantiza la permanencia en ella. Tiene que estar acompañada de condiciones que hagan posible llevar adelante una vida digna. (Dalmagro, 2010).

Desde nuestra perspectiva, la novedad y la potencialidad de que la Escuela Campesina se constituya en un proyecto educativo diferenciado reside por un lado, en que se inserta en una experiencia de lucha llevada adelante por un movimiento campesino que busca transformar la estructura social. Y por otro, en que la demanda por educación secundaria, la negociación con las autoridades ministeriales y la implementación de los programas de terminalidad secundaria hayan sido impulsadas por un sujeto social colectivo, revelando la fuerza política de la organización para favorecer el acceso a derechos vulnerados. Así, las Escuelas son el resultado de procesos de movilización social y construcción comunitaria, que no solo involucra a los miembros del MCC sino a un *nosotros ampliado*, conformado por variados sujetos pertenecientes a diversos ámbitos de la educación y de organizaciones sociales.

Esto a su vez, nos conduce a reflexionar sobre las distintas formas en que la escuela fortalece el proyecto y la lucha política del MCC, al constituirse en un espacio en el que se discuten problemáticas, se produce el aprendizaje de procedimientos, comportamientos, actitudes y se desarrollan capacidades consideradas necesarias para construir nuevas formas de relacionarse y poder participar de la lucha organizada.

A lo largo de nuestro trabajo, a través de la reconstrucción del entramado de la realidad escolar fuimos descubriendo distintas maneras en que la propuesta pedagógica de la Escuela Campesina, se imbrica con el programa de lucha política del MCC permitiendo pensar dicha articulación fundamentalmente desde dos perspectivas que solo pueden separarse a los fines analíticos pero en la cotidianeidad de la escuela se encuentran entrelazadas, otorgándole gran densidad (Geertz, 1973). Podríamos sintetizar dichas perspectivas de la siguiente manera: por un lado nos referimos a cómo la propuesta educativa se inserta en una lucha de mayor alcance y por otro, invirtiendo los términos, a cómo la lucha política del MCC y de la organización se introduce en la escuela.

II.1. La lucha política se introduce en la escuela

Nos referimos a la manera en que las banderas de lucha y los principios organizativos del MCC se introducen en la escuela, de qué manera se hacen presentes y a través de qué dispositivos escolares. Nuestra indagación nos permite postular que no solo se produce a través de la propuesta teórico-conceptual sino también a través de metodologías y prácticas que posibiliten otros modos de habitar el espacio educativo y de pensar la vida en el campo, como señalamos en los capítulos 4 y 6.

Sumado a lo antes dicho, otra vinculación posible desde este enfoque se refiere a la forma en que la escuela se convierte en arena de lucha política. La disputa social se manifiesta en distintas situaciones escolares y a través de las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos por lo que podemos decir que la escuela no se presenta solo como el espacio donde se concientiza y se reflexiona sobre derechos vulnerados, sino donde también se ejercita su demanda.

Como se señaló en el primer capítulo, nuestro interés en la observación del mundo micro social no implica que se priorice ese ámbito por encima de lo macroestructural ni que se considere que lo micro funciona como un ámbito en el que se reproduce lo macro. Por el contrario, una de las anticipaciones de sentido propuestas sostiene que la especificidad de lo

micro escolar expresa tendencias macroestructurales y contiene en sí las tensiones, disputas y conflictos que tienen lugar en un escenario social mayor y en otros ámbitos de lucha organizada, que a su vez, como dijimos, se manifiestan en diferentes dimensiones de la escuela. Teniendo en cuenta lo antes dicho, a partir del análisis de los registros, las entrevistas y las instancias de observación logramos identificar categorías de análisis con distintos niveles de alcance y generalidad que revelan cómo la lucha política de la organización se expresa en la escuela.

La categoría de mayor generalidad, ya que engloba al resto es la de *disputa por la posición social en el campo educativo*. Con esto nos referimos no solo a las diferentes acciones que se realizan para constituirse como referente del campo sino también a que la disputa por ocuparlo, remite a otra de mayor alcance caracterizada por el enfrentamiento de dos modelos productivos y a un sistema económico que se considera expulsivo y excluyente. Y dado que no es solo una disputa por condiciones materiales sino también simbólicas, a su vez debe llevarse a cabo en el ámbito de la cultura y la educación. Como vimos, en la cotidaneidad escolar, ese enfrentamiento se va concretando en las prácticas y discursos de los distintos sujetos socio-históricos que conforman el campo educativo.

A medida que fuimos profundizando en estos aspectos, se fueron evidenciando distintos “modos” en los que la disputa se va expresando, a través de diferentes acciones en torno a las cuales se pueden reunir variadas situaciones escolares. Sin embargo, cabe destacar que esas mismas categorías podrían utilizarse para agrupar, analizar y comprender acciones de lucha organizada en relación a derechos vulnerados en otros ámbitos. Incluimos en estos “modos de disputa” acciones orientadas a la “*defensa de derechos*”, acciones tendientes a la “*visibilización y denuncia de situaciones de vulnerabilidad*”, acciones a través de las cuáles se construyen “*espacios comunitarios y de toma de decisiones*”, acciones de “*articulación y negociación*” con otros actores, y acciones de “*formación de conciencia crítica y de lucha*”

Si bien hemos identificado múltiples sujetos individuales y colectivos interviniendo en la elaboración del proyecto de escuela y en su implementación, una de las tensiones que estructuran el espacio escolar nos remite al Estado como actor fundamental en esta disputa ya que si bien la escuela se encuentra ligada al proyecto político de un movimiento social, forma parte del sistema oficial de educación de la provincia de Córdoba.

Esto implica que para poder insertar su propio proyecto de escuela en la institucionalidad escolar del Ministerio de Educación, el MCC tiene que adaptarse a las condiciones que el Ministerio exige para que el trayecto por la escuela sea oficial, sin perder la impronta política

de la organización, que entiende a la escuela como un espacio de formación para la lucha organizada.

El desafío de aceptar los requerimientos ministeriales y a su vez responder a los objetivos políticos del MCC puede entenderse como una decisión estratégica (Michi, 2010:291-292) tendiente a extender el acceso a la educación en las zonas rurales y a consolidar la presencia del MCC en el campo educativo rural provincial. Sin embargo, es en el devenir cotidiano de la vida escolar donde se produce la confrontación entre la normativa ministerial aceptada y esta propuesta de educación que disputa las reglas establecidas y el control sobre los aspectos fundamentales del dispositivo escolar, dando lugar a una manera específica de elaborar dicha tensión.

Desde la perspectiva teórica en la que nos encontramos, la distinción dicotómica entre dos “tipos” de escuela -la estatal y la campesina- nos parece que no solo simplifica sino que también tergiversa lo que efectivamente sucede al interior de nuestra escuela ya que en las prácticas concretas se pueden reconocer “residuos” de la escuela oficial - muchas veces no percibidos por quienes las llevan adelante- y aspectos novedosos o alternativos que se articulan, en algunas oportunidades de manera armoniosa y en otras, contraponiéndose o enfrentándose. Por este motivo, consideramos que el desafío consiste en observar el mundo micro de la escuela para identificar esos entrecruzamientos entre lo “oficial” y lo “alternativo” considerando a su vez, la historicidad propia de la escuela, que no surge en el vacío ni a partir de la iniciativa de las políticas públicas educativas rurales sino a través de la demanda de un movimiento social y de un proceso de organización colectivo. En este marco, no solo se demanda al Estado su intervención para garantizar el acceso a políticas apropiadas que respondan a la necesidad educativa de la zona sino que también se demanda la participación en la construcción de políticas públicas ampliadas, procurando “...desarrollar un nuevo contenido/formato escolar dentro de la estructura de la educación pública” (Vendramini, 2007).

Cuando nos referimos al carácter “alternativo” de la propuesta educativa del MCC, no solo nos referimos a los contenidos sino también a las definiciones sobre la estructura escolar.

A su vez, consideramos también que “lo alternativo” no necesariamente se refiere a situaciones previamente inexistentes o innovadoras que son inauguradas en las Escuelas Campesinas sino a situaciones y objetivos escolares deseables, donde lo novedoso consiste en que sean efectivamente implementados en un contexto específico y en los efectos que produce en estudiantes y docentes.

Otra distinción que nuestra investigación nos permite señalar con respecto a la concepción de “lo alternativo” de una experiencia educativa es que, si bien en otras investigaciones puede haber sido entendido así, no necesariamente implica una ruptura total con el Estado. Los proyectos educativos alternativos también puede suponer nuevas formas de relación en las que las diversas manifestaciones de lo estatal operan a su vez como marcos limitantes - en tanto regulan y circunscriben, establecen requisitos y definen prácticas- pero también como marcos habilitantes en tanto permiten la existencia de la Escuela y la legitiman como trayecto educativo. En esa bidimensionalidad emerge y se instala la tensión entre el cumplimiento de las condiciones que impone la oficialidad y la reivindicación de la Escuela Campesina, manteniendo el espíritu y los principios propuestos en el proyecto original.

Esto genera entramados que no son estáticos, ni se circunscriben a repertorios de acción determinados sino que esa relación de interdependencia que se construye a través de prácticas diversas que oscilan entre la confrontación y el consenso, debe irse reinventando. Entender al Estado en sentido ampliado en donde se articulan no solo instituciones propiamente estatales e instituciones civiles sino también funcionarios y personas ligadas a esas instituciones nos permite reafirmar su condición de no homogéneo. A través del su accionar miembros del ministerio de educación, directivos escolares, docentes de distintos niveles, jefes comunales y legisladores, miembros de la universidad y representantes gremiales van mostrando distintos matices de lo estatal pudiendo en algunos casos obstaculizar el margen de maniobra del movimiento, o ampliarlo generando intersticios para negociaciones o alianzas que permiten avances en relación a sus demandas y problemáticas.

Retomando lo dicho anteriormente, la lucha organizada como experiencia de lo político, se introduce en la escuela de múltiples maneras, visibilizándola y adquiriendo formas concretas en diferentes situaciones. Con esto nos referimos a que atraviesa el cotidiano escolar y se expresa en relaciones sociales y prácticas que van cambiando a medida que se van transformando las condiciones objetivas, mostrando la especificidad que adquieren en la escuela, dinámicas también presentes en otros ámbitos de lucha.

En nuestro intento por profundizar esas consideraciones, propusimos como anticipación de sentido derivada que la dinámica de la experiencia educativa supone diversos procesos- de control, apropiación, negociación, confrontación y resistencia- que ponen de manifiesto las tensiones sociales existentes entre los sujetos involucrados en el espacio escolar.

Por este motivo se consideró relevante identificar a los sujetos que componen el espacio educativo y las relaciones sociales que establecen entre ellos ya que nos permite indagar

cómo responden frente a la propuesta educativa: cómo se vinculan con ella sus destinatarios y el resto de los sujetos, especialmente las autoridades ministeriales y el personal administrativo de la escuela. Y a su vez, cómo interactúa la propuesta con los límites objetivos que encuentra para su desarrollo.

A su vez, resultó fundamental analizar a través de qué prácticas sociales se manifiestan los procesos de control, apropiación y resistencia al proyecto político del MCC.

Como dijimos, durante las etapas de elaboración del proyecto y negociación con el Estado intervinieron múltiples sujetos - autoridades ministeriales, los mandos medios del ministerio, el gremio docente, las familias, miembros del Movimiento Campesino de Córdoba, otras organizaciones, docentes y estudiantes universitarios, entre otros – entre los cuales se fueron estableciendo distintas formas de interacción que daban lugar a los procesos mencionados.

Sintetizando algunos de ellos podríamos señalar como mecanismos de control estatal la negativa a aceptar la propuesta de Escuela Campesina tal como fuera formulada por el MCC, el ofrecimiento de formatos escolares precarizados, los límites fijados en torno a la selección docente y a la injerencia de las familias en la escuela, el establecimiento de lineamientos y disposiciones ministeriales a las que la escuela debe apegarse a los fines de que los trayectos educativos sean acreditables.

Ante eso, el MCC fue desarrollando alternativas de acción con el fin conseguir sus objetivos educativos y políticos, para lo cual fue necesario encontrar maneras de apropiarse de la propuesta ministerial y adaptarla a su proyecto de escuela. Algunas de las líneas de acción en vistas a adaptar los programa a los intereses del MCC fueron definir el sentido político-pedagógico de las actividades a realizar en la escuela, insertar en la currícula oficial instancias formativas del MCC y espacios de aprendizaje ligados a sus objetivos político-organizativos, establecer la presencialidad de los días viernes, reestructurar la jornada escolar a partir de momentos y actividades colectivas e introducir en los contenidos teóricos problemáticas referidas al territorio, entre otras.

Centrando la mirada en quienes cotidianamente habitan el espacio y en los sujetos vinculados a la política local, que a través de sus prácticas también influyen en la estructura organizativa de la escuela, podemos establecer algunas consideraciones interesantes. Las expectativas y representaciones sociales sobre la escuela dan lugar a la coexistencia de distintas formas de “hacer escuela”, que se manifiestan en las prácticas y discursos que los distintos actores encarnan y que oscilan entre el apego y el desapego de las disposiciones formales.

Un aspecto que enfrentaba a los actores es la matriz político-ideológica que da identidad a la

escuela, donde uno de los principales cuestionamientos se dirige a demandar prácticas escolares ausentes, consideradas instituyentes tales como el izamiento de la bandera o la formación al inicio y al final de la jornada. El otro señala el desacuerdo con que se introduzcan en la escuela alusiones a la lucha política de la organización. Sin embargo, las fricciones generadas por estas situaciones de conflicto, comienzan a resolverse cuando empiezan a evidenciarse los avances de los estudiantes en términos académicos y el compromiso de los docentes con sus espacios curriculares y con el diseño de los diferentes formatos de enseñanza ofrecidos. De esta forma, el equipo docente se apropiá del PIT distanciándose de la normativa en algunos casos, pero garantizando a su vez el buen funcionamiento del programa a través del aprovechamiento del tiempo, la cuidadosa planificación de las clases y actividades y la constatación de que “los chicos aprenden.”

Si bien se intenta consolidar el equipo docente y administrativo de la escuela cubriendo los cargos con miembros de la organización, vemos que las fricciones no son consecuencia de esa no pertenencia sino de la percepción de que ciertos actores obstaculizan el desarrollo de la propuesta educativa. Por otra parte, recuperar los procesos de negociación que preceden a las designaciones para los cargos permite visibilizar las correlaciones de fuerza entre los actores intervenientes, identificando a su vez mecanismos de merecimientos de la política local.

A esos modos diferentes de hacer escuela, se suman también diferentes percepciones sobre quienes deberían ser los destinatarios de la misma. Para el personal administrativo, cuando se abrió el programa, la preocupación prioritaria fue mantener un nivel de matrícula aceptable para que la terminalidad de jóvenes pudiera continuar, por ese motivo proponen el traslado al pueblo cuando identifican una cantidad significativa de potenciales estudiantes en Serrezuela, frente a un número menor de alumnos en el campo que hubieran podido ser fácilmente trasladados. En ese contexto, que la Dirección del Programa de Jóvenes avalara la continuidad de la escuela en la zona rural fue reconocido como una conquista política por parte de la organización, ya que se respetó un acuerdo básico de la negociación con el Ministerio de Educación: la escuela debía estar ubicada en el campo, donde la gente vive y trabaja.

No solo pudimos identificar tensiones emergentes con el personal administrativo sino también con los estudiantes por las distintas maneras de entender el espacio escolar, especialmente los jóvenes de 14 a 17 que como se manifestara en el episodio del desfile se consideraban miembros de un programa totalmente independiente del programa de adultos, sin comprender la integralidad de la propuesta escolar que intenta no fragmentarse en programas aunque estos constituyan el encuadre formal del espacio educativo. La coexistencia de los dos programas

pone en jaque el espíritu de la escuela como institución que promueve la educación integral, donde la fragmentación en programas no responde a la necesidad de contar con modalidades independientes sino, a la de ajustarse a los requerimientos ministeriales. Por este motivo, se fueron definiendo algunas estrategias que permitiesen adaptar el funcionamiento de los programas a las necesidades educativas de los estudiantes y a las necesidades de la organización, estableciendo diversas interacciones entre CENMA y PIT tales como el entrecruzamiento de estudiantes y docentes y la ejecución de actividades de forma conjunta.

Uno de los aspectos que contribuyen a fortalecer la identidad de la escuela como una sola y no como dos programas es que en la mayoría de los casos, los docentes de un programa son los docentes del otro, por lo cual pueden establecer correspondencias entre los contenidos de los módulos y las materias del PIT.

Destacamos como elemento novedoso también la gestión de la disciplina, un gran desafío para el equipo docentes, que propone que el comportamiento sea autónomo y se evite el uso de sanciones, poniendo como horizonte regulador el término de la escuela secundaria. Rompiendo con los sentidos comunes instituidos, esa propuesta generaba resistencia en los estudiantes, quienes solicitaban que se administraran sanciones como mecanismos de regulación y control, situación que interpela fuertemente al equipo docente en la búsqueda de estrategias que permitieran una construcción alternativa respecto del orden disciplinar.

A su vez, mientras se proponía que la regulación autónoma del comportamiento fuera parte del proceso de aprendizaje, las situaciones de indisciplina por parte de los más jóvenes generaban gran incomodidad en los integrantes del programa de adultos por lo que surgían dificultades para la realización de algunas actividades conjuntas. Por otra parte, el esfuerzo y la energía orientada a adaptar la escuela al nuevo programa de jóvenes era percibida por los adultos, quienes señalan que la atención de los docentes se centraba cada vez más en aquellos. Otra situación en la que los estudiantes expresaban su resistencia a la dinámica de la escuela se manifestaba en los cuestionamientos o rechazo a participar de actividades que no fueran estrictamente curriculares ya que se consideraba que el tiempo que estaban en la escuela era tiempo que debía ser utilizado para terminarla, desinteresándose por las propuestas de formación política.

Diversas situaciones ya descriptas nos permiten identificar también las tensiones entre las representaciones identitarias por lo cual resulta interesante recuperar la heterogeneidad de quienes integran el espacio y las distancias sociales y simbólicas que hay entre ellos, fruto de trayectorias, vivencias y condiciones materiales y culturales de existencia diferenciales

(Decandido, 2010). Si bien el equipo docente propone la construcción de un *nosotros*, esa construcción encuentra un límite en la percepción de esas distancias por parte de los estudiantes, las que se manifiestan en situaciones cotidianas como los almuerzos, los vínculos cercanos que se establecen con el preceptor o la asistente técnica o con la negativa a designar a la escuela como escuela campesina en el desfile del pueblo porque lo campesino es entendido de diversas maneras, no todas positivas.

Es interesante ver cómo, en mayor o menor medida, los procesos de apropiación y resistencia involucran a todos los actores. Con esto nos referimos a que no hay un tipo de actores que resisten y otro que se apropiá de las distintas experiencias formativas sino que los distintos sujetos van atravesando ambos procesos respecto de distintas situaciones o aspectos de la escuela.

Hemos visto que a través de variadas estrategias, la práctica educativa encuentra intersticios para escapar al control estatal a través de acciones que lo eluden. En sentido inverso, la propuesta educativa del MCC tampoco puede ser impuesta sino ofrecida para ser apropiada. El hecho de que la escuela sea la única escuela secundaria en el campo implica que no hay opciones de elección institucional, lo que a su vez nos permitiría pensar en la figura de “estudiantes cautivos” frente a una única propuesta educativa, que puede no responder a sus intereses o expectativas o con la que incluso pueden estar en desacuerdo en términos político-ideológicos.

Todas estas situaciones nos permiten percibir la densidad del mundo escolar, mostrando las tensiones y contradicciones que se generan en torno al objetivo de la formación de conciencia crítica y los procesos de apropiación y resistencia con los que se encuentra ese objetivo en función de las metodologías y contenidos a través de los cuáles se procura alcanzarlo.

Al profundizarse la dispersión de los adultos, la propuesta de sostener la tutoría en Serrezuela para las que no pueden llegar al campo de alguna manera evidencia esta tensión ya que implica priorizar el término del trayecto educativo por sobre el proceso colectivo y de formación política, generando discusiones al interior del equipo sobre la territorialidad de la escuela. Aun sabiendo que muchas personas del pueblo podría incorporarse a la escuela, dos argumentos fortalecen la decisión de mantenerse en el espacio rural. Por un lado, la estrategia de no introducirse en un territorio donde ya está funcionando una terminalidad para adultos sino explotar la potencialidad que supone instalarse en un territorio donde la ausencia de escuelas amplía el margen de maniobra. Por el otro, el posicionamiento político de que las Escuelas Campesinas deben establecerse en parajes rurales.

II.2. La Escuela fortalece el programa político del MCC

Retomando el primer enfoque sobre las posibles vinculaciones entre la Escuela Campesina y el programa político del MCC resulta relevante indagar en qué sentido la escuela fortalece esa lucha desde lo simbólico. Esto nos conduce a otra de nuestras anticipaciones de sentido, que propone que la inserción de la Escuela Campesina en una experiencia de lucha política y territorial, resignifica su tarea como institución educativa y la constituye en una arista importante de esa lucha para sostener la vida en el campo. Para intentar dar cuenta de esa resignificación establecimos como objetivo observar de qué manera la presencia de la escuela y su funcionamiento puede fortalecer y reforzar el programa político del MCC.

En primer lugar, podemos decir que en tanto explicita la conflictividad constitutiva del mundo social, la escuela se constituye en un ámbito donde el programa político de la organización se despliega. Esta conflictividad, en la que intereses de clases y representaciones sociales entran en pugna, se manifiesta en los contenidos teóricos y prácticos que se enseñan.

Ya hemos mencionado que las Escuelas Campesinas forman parte de otras múltiples experiencias formativas que exceden el ámbito escolar pero al ser “llevadas” allí para su comprensión y reflexión son revestidas de nuevos sentidos. Con esto nos referimos a que la educación no se limita a lo escolar sino que es entendida en un sentido amplio por lo que también son procesos pedagógicos situaciones que sin tener una intencionalidad educativa se constituyen en momentos de aprendizaje como pueden serlo las instancias de producción y trabajo, los momentos de toma de decisión y de organización, las acciones de protesta y las reivindicaciones de derechos, los encuentros formativos, los viajes y los intercambios con otras organizaciones. Todos aprendizajes que se producen fuera de la escuela como ejemplos de educación ampliada, que en muchas oportunidades son recuperados por ésta para aprovechar su potencial educativo (Michi, 2010), con el objetivo de construir una visión más abarcativa y articulada de la realidad. De esta forma, la escuela se liga a los procesos educativos de las luchas del movimiento y del mundo del trabajo, a través de los cuales “los sujetos, van ampliando su horizonte político y resignificando su pasado, su presente y su futuro” por lo que entendemos “esos procesos de producción de subjetividades como pedagógicos” (Michi, 2010: 331)

Por otra parte, no solo se aprovecha el valor formativo de ciertas experiencias extraescolares reflexionando, discutiendo y trabajando sobre las mismas sino que modalidades de instancias organizativas, como pueden ser las asambleas o las evaluaciones, también se incorporan a la

escuela como prácticas o actividades escolares que se constituyen en contenidos de aprendizaje relevantes. Profundizando un poco más, podemos afirmar que no solo los contenidos y metodología sino también la estructura organizativa de la escuela contribuyen a acompañar y reforzar el programa político de la organización. Destacamos como aspectos novedosos dentro de la dinámica escolar, la presencia de actividades productivas; momentos de organización colectiva y democrática, procesos de autogestión y autoorganización por parte de los estudiantes, tales como las actividades artísticas y deportivas, la limpieza de la escuela y la coordinación de la jornada; procesos de autoevaluación e instancias de vinculación entre el conocimiento y la vida campesina que dan lugar a una forma escolar con características singulares.

... en el modo de funcionar, en la escuela poder discutir un tema en una asamblea, resolver cotidianamente los conflictos que podemos tener en la escuela, el discutir temas y proponer cosas.... ese ejercicio no lo tiene un estudiante de cualquier pueblo, de cualquier ciudad, de cualquier escuela común y corriente... (Entrevista a Ana, . Miembro de APENOC, oriunda del paraje El Duraznal. Referente de su comunidad y docente de la escuela 2016)

En ese marco, las asambleas son espacios de intercambio y discusión sobre lo que sucede en la escuela, en las que se parte de la premisa de que la construcción de la escuela es un esfuerzo permanente y colectivo que supone el compromiso de cada uno para que el espacio funcione. La variedad de los temas que allí se discuten revelan la potencialidad y la relevancia de las asambleas ya que las decisiones que se toman contribuyen a delinear el curso la escuela. Con esto nos referimos a que en tanto construcción colectiva del espacio, los acuerdos y decisiones tomadas en asamblea son recuperadas por el equipo docente para planificar las actividades de la escuela.

También se destaca como aprendizaje central deseable la participación a través del diálogo. Por esto mismo, se consideran de gran valor formativo y se propone el espacio asambleario como un ámbito de ejercicio democrático y comunitario.

Como dijimos estas situaciones, que pueden ofrecer diversos aprendizajes relativos a lo autogestivo, son apropiados de manera diferencial por el grupo de estudiantes. Sin embargo, también es posible constatar que con el transcurso del tiempo y la práctica, las intervenciones y planteos que se realizan ganan en complejidad. Aún persistiendo la falta de interés y participación de algunos alumnos, comienza a valorarse el espacio como el ámbito en el que se pueden manifestar y resolver situaciones problemáticas y tomar decisiones en conjunto, constituyéndose en una instancia reguladora del espacio a medida que deja de considerarse

que la resolución de situaciones problemáticas es una responsabilidad exclusiva de los docentes. Además, la asamblea no sólo visibiliza los problemas sino que se constituye en el encuadre institucional adecuado para que problemas o situaciones a definir sean abordados. Cabe destacar que los mecanismos previstos por la asamblea son utilizados para modificar su propio funcionamiento y más aún para cuestionarlo, como sucede cuando los estudiantes del PIT proponen reorganizar los grupos de discusión o cuando solicitan menos asambleas y más tiempo de clase.

Una modalidad especial de asambleas son las asambleas ampliadas en las que se convoca también a vecinos, familias y miembros de las comunidades cercanas a la escuela para buscar soluciones colectiva a diversas situaciones. En los casos presentados la comunidad se involucra en las luchas relativas a la escuela con respecto a la movilidad y a un conflicto de tierras. Y esas situaciones se vuelven oportunidades de valiosos aprendizajes tales como desarrollar formas más solidarias de vinculación, organizarse para resolver problemáticas concretas y aprender a demandar y a luchar por los derechos que corresponden, en vez de resignarse a condiciones injustas. Esta manera de abordar esas situaciones de manera comunitaria supone entender que las soluciones no pueden ser individuales: el problema del transporte por ejemplo no es un problema que le incumbe a quien no tiene cómo trasladarse sino que es un problema de la escuela, que debe resolverse colectivamente para que todos los estudiantes tengan posibilidades de llegar.

Cabe destacar que la orientación y el acompañamiento docente fueron necesarios durante las asambleas para que los presentes se fueran involucrando con mayor o menor intensidad según el caso y fueran conduciendo y ejecutando algunas tareas específicas.

Como ya señalamos anteriormente, la escuela se propone fortalecer la formación política de quienes a ella asisten y poner en cuestionamiento y en discusión la interpretación de la realidad propuesta por un sistema que se desentiende de la pérdida de derechos. Por eso, uno de los objetivos centrales de la escuela es la formación de conciencia crítica que promueva procesos de transformación social, lo que supone, disputar los sentidos compartidos a través de los cuales, se naturaliza que algunos estén incluidos y otros excluidos. Por otra parte, para avanzar en la formación de sujetos políticos coincidimos con Dalmagro (2010) en que la escolarización provee habilidades necesarias que contribuyen a esa formación pero coincidimos también en que ese proceso excede por mucho los esfuerzos que la escuela pueda hacer.

De todas formas, consideramos que la escuela acompaña y fortalece de múltiples maneras el proyecto político del MCC. Agregamos a lo ya dicho, que es un espacio en el cual se dan a conocer las actividades organizativas tanto de APENOC como del MCC y se invita a participar de ellas. A su vez, se intenta colocar a sus asistentes en situaciones novedosas, se generan actividades fuera del aula y se presentan distintos formatos para aprender contenidos. Sumado a eso, la escuela asume como tarea pedagógica la visibilización de la realidad y problemática campesina y otorga a lo productivo un lugar destacado dentro de la formación escolar ya que se considera que contribuye a garantizar la continuidad de la vida en el campo. Por eso decimos, que la preocupación por las actividades productivas es una preocupación no solo técnica o económica sino también política en tanto supone la lucha por el acceso y distribución de los recursos que permitan producir. Por este motivo, se comparten también allí otros estilos productivos, como en el caso de la Parcelas.

Identificamos también como aspectos de la escuela que refuerzan el programa del MCC la introducción de actividades con sentido político e identitario significativas para el movimiento, como las místicas. Y la recuperación de saberes previos y saberes populares, favoreciendo la articulación y el intercambio de conocimientos, provenientes de distintos sujetos sociales. A su vez, también hay un gran interés por el aprendizaje y la transmisión de saberes prácticos que se orienten a la ejecución o resolución de una situación problemática. Otro aspecto a destacar es que la escuela contribuye a la recopilación y construcción de datos sobre el territorio a partir de actividades tales como los registros de lluvias, el mapeo del monte nativo y el relevamiento de tipos de yuyos medicinales, entre otros.

En esta misma línea, también se intentan proponer otras formas de construir el acceso al conocimiento, integrando los contenidos en ejes interdisciplinarios, generando así, visiones más integrales. Con respecto a eso, la preocupación por la contextualización de los contenidos, responde al interés no solo de relacionar contenidos teóricos con problemáticas de la zona y con las luchas de la organización sino también con revalorizar lo campesino Además se pretende recuperar no solo desde lo técnico sino también desde lo político y lo social la utilidad de lo aprendido.

En la escuela en general y en algunas actividades en particular, como las tecnicaturas, se enfatiza el intercambio de experiencias con miembros de otras organizaciones. La presencia de diversas “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.

Por último destacamos también la introducción de momentos colectivos. La dinámica de la jornada escolar siempre prevé momentos compartidos entre los integrantes de ambos programas. Además de contribuir a la integración en el espacio, puede pensarse como una estrategia para crear comunidad, ya que al fin de cuentas muchos de ellos son vecinos que viven en los mismos parajes.

Por todo lo antes dicho, consideramos que estamos frente a un modo de ser escuela, que expresa una postura singular frente a la tarea de educar, estrechamente vinculada con el programa y los objetivos políticos de la organización. Por eso decimos que para el equipo docente, no solo es importante que exista la escuela y que esta alcance los objetivos educativos prescriptos sino que también es prioritaria la definición sobre cómo tiene que organizarse esa escuela: “*Que tienen que ver con el cómo hacemos las cosas.*” (Registro de clase 1.3.13) Esto pone de relieve la importancia que se le da no solo a que las cosas se realicen sino a cómo se realicen porque en *la manera de hacer* también hay un contenido pedagógico a aprender y porque *la manera de hacer* es lo que puede distinguir esa experiencia educativa de otras. Así, la escuela campesina se presenta como un espacio educativo estratégico, aunque no exclusivo, para ensayar nuevas formas de convivencia, para establecer nuevas relaciones sociales y para ejercitarse la participación democrática en la toma de decisiones. (Frei Sergio y Stedile, 1993 citado por Michi, 2010)

Consideramos que escuela se alinea en torno al proyecto político de la organización y contribuye a fortalecerlo aún contando con muchas limitaciones y con discusiones internas sin resolver, dado que propone la construcción de *formas, espacios y relaciones diferenciadas en términos educacionales* y organiza la experiencia escolar en torno al ejercicio de la autogestión y el trabajo colectivo poniendo en relación sujetos de diferentes edades, que se encuentran en distintas momentos de vida.

La estrategia de articular experiencias formativas productivas con contenidos curriculares previstos, como sucede en las tecnicaturas es un esfuerzo pedagógico que propone una nueva manera de pensar la organización escolar, donde el trabajo como contenido de aprendizaje puede constituirse en un elemento potencialmente transformador de esa estructura (Dalmagro, 2010) por la multiplicidad de dimensiones que permite articular: metodologías, contenidos teóricos, conocimientos prácticos, formatos de aprendizaje, entre otros. A su vez, experiencias

de socialización con otros miembros de la comunidad¹¹⁹ en esos espacios permiten la puesta en circulación de conocimientos y saberes diversos. Por esos consideramos que todos esas situaciones de la escuela contribuyen a construir una propuesta pedagógica que transforma y resignifica el espacio escolar (Vendramini, 2007)

En relación al objetivo de indagar si la apertura de escuelas en los parajes rurales contribuye a consolidar al MCC como sujeto colectivo emergente en el campo educativo, incidiendo y transformando las políticas públicas de educación rural; consideremos que las experiencias educativas que se están llevando a cabo en las cuatro Escuelas Campesinas en el plano provincial, en articulación a su vez con escuelas agroecológicas, todas pertenecientes a organizaciones al Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) nos permitirían afirmar como también lo hacen otros autores (Cagnolino y otros 2010 y Martínez, 2013) que el MCC va emergiendo como un nuevo actor en la educación rural cordobesa.

Por su parte, en el caso de la Escuela Campesina de APENOC, resulta muy significativo el proceso de mudanza y expansión “territorial”: se inaugura en la casa de un vecino, para luego trasladarse a un puesto de salud y finalmente a una escuela primaria. Este traspaso de lugares también señala un proceso de reconocimiento y legitimación social: desde una casa, que es un espacio doméstico al edificio donde se supone que funcione una institución educativa propiamente dicha. A su vez, comienza con la implementación de un programa de terminalidad para adultos pero al poco tiempo, se logra la apertura de otro programa que abarca una nueva franja etaria: jóvenes de 14 a 17 años. Y posteriormente, el programa para adultos se desdobra en dos sedes ubicadas en parajes rurales diferentes.

Como señalamos, la ampliación de la oferta educativa supuso ajustes- mayor planificación de actividades, redistribución de recursos humanos, nuevas estrategias pedagógicas y logísticas- que se vieron favorecidos por la pertenencia de los docentes a ambas escuelas, permitiendo la integración de esas experiencias educativas. Remarcamos como algo a considerar que, aún 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 fueron redefiniendo en la escuela de Pichanas, configurando 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 sus características singulares.

En el ámbito local, encontramos diversas circunstancias que contribuyen a legitimar y consolidar la posición social de la organización en el campo educativo. Por un lado, el gran

¹¹⁹ Los vecinos que dan los talleres, que en muchos casos se realizan en sus propias instalaciones

conocimiento que se tiene del territorio y del estilo de vida de quienes lo habitan: cuáles son 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, funcionarios del Ministerio de Educación, jefes comunales y vecinos de las comunidades, que han permitido que las Escuelas Campesinas se hayan dado a conocer y que su identidad como propuesta educativa alternativa se consolide. A eso se suma, un acabado conocimiento de los programas de terminalidad secundaria y de las problemáticas que interpelan su funcionamiento tales como la escasez de docentes, la insuficiente formación de los mismos, la falta de materiales teóricos adaptados, el ausentismo y el aislamiento de las escuelas, entre otros. En respuesta a eso, el equipo docente ha ido desarrollando estrategias de trabajo a partir de su propia práctica que podrían ser extrapoladas a otras escuelas y programas ya que aún siendo un proyecto con características propias funciona en el marco de programas educativos de gestión pública y las problemáticas que la escuela enfrenta en términos estructurales, pedagógicos e institucionales no son exclusivos sino compartidos por las escuelas rurales y por distintos centros de educación de jóvenes y adultos. De esta forma, el conocimiento producido en la Escuela Campesina podría contribuir no solo a la formación de docentes rurales sino que también puede ser recuperado para pensar la educación de jóvenes y adultos.

Sumado a esto, distintos testimonios recabados durante el trabajo de campo nos permiten pensar en la escuela como un espacio de formación docente *in situ*, en la medida en que no solo se ofrece como ámbito formativo para los estudiantes sino también para todos los presentes, ofreciendo prácticas educativas y perspectivas de enseñanza novedosas.

Aspectos ya señalados, como la apertura de nuevos programas, la expansión a otras comunidades a través del aula extendida en Pichanas, y otros como el aumento de la matrícula, estudiantes que terminan sus ciclos de estudio, el trabajo sostenido de docentes y autoridades y la producción de materiales propios - como los módulos 4 y 11, que pueden ser consultados por otras terminalidades de adultos- pone de manifiesto la capacidad de la Escuela Campesina para dar respuesta a la demanda real y concreta de educación secundaria en los parajes rurales. Tener en cuenta estos aspectos nos permite ir comprendiendo cómo el MCC se va posicionando en la disputa por la redefinición de políticas vinculadas a la educación rural y de jóvenes y adultos.

Podemos decir, a su vez, que en términos simbólicos, la escuela es un logro político ya que no solo logra la apertura de los programas sino que además la organización consigue sostener su

funcionamiento frente a la falta de recursos estratégicos tales como transporte y estructura edilicia.

III. Permanecer en el campo...

Las tecnicaturas y los talleres de producción, sintetizan la preocupación por vincular el mundo del trabajo con el fortalecimiento de la producción campesina por lo que recuperan preguntas que permiten pensar en cómo articular la vida en el campo con el trabajo productivo y la educación. Preguntas tales como ¿qué opciones de trabajo ofrece el espacio rural del Noroeste de Córdoba? y ¿qué tipo de educación es necesaria para generar herramientas que permitan la permanencia de los jóvenes en el ese espacio rural? son centrales tanto para la escuela como para la organización.

Aunque los estudiantes, en ciertos casos hayan encontrado dentro de la organización un espacio de participación política o donde desarrollar algunas prácticas productivas, no se incorporaron a ésta como miembros “orgánicos”, expectativa que acompañaba al objetivo de formación de conciencia crítica. Sin embargo, aún no cubriendo esa expectativa general, vemos que esas diversas maneras de estar en contacto con la organización permitieron a los estudiantes vislumbrar y concretar oportunidades laborales que habilitan a pensar nuevas posibilidades para vivir en el campo. Esto nos conduce a una pregunta recurrente al interior de la organización: ¿Cómo y dónde se forman los militantes? Si bien esta pregunta no fue abordada explícitamente en este trabajo, consideramos que nuestros análisis nos permitirían decir que el paso por la escuela no garantiza la incorporación a una organización o movimiento social, aunque sí pueda ser un circuito de iniciación de prácticas cooperativas, organizativas y de participación. Dejamos así este interrogante abierto, para ser desarrollado en futuras investigaciones sobre las consecuencias y la incidencia del tránsito por la escuela en la toma de decisiones relativas al proyecto de vida y las opciones laborales y de militancia. Por otra parte, si bien la problemática del trabajo es abordada por la escuela y la organización, los estudiantes reconocen que la vida en el campo es “dura” y los docentes, que la propuesta de la escuela convive con otras posibilidades de vida con las que entra en tensión, abriendo así un nuevo posible horizonte de indagación orientado a preguntarse sobre cómo se construye esa tensión entre condiciones y posibilidades de vida en este espacio social rural y de qué manera la resuelven quienes pasan por la Escuela Campesina. Otro interrogante para ser abordado en próximas investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Abduca, R. (1995). Campesinos con ocupación obrera. Relaciones campesinas y dependencia salarial en una cabecera de valle argentino-boliviana. En *Producción doméstica y capital: Estudios desde la antropología económica*. Buenos Aires: Biblos.
- Achilli, E. L. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote, 18.*
- _____ (2003). *Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana*, Buenos Aires:UBA Editorial
- _____ (2009). Investigación educativa y escuela pública: algunas perspectivas y debates. *Cuadernos de educación, (7).*
- _____ (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote, 18.*
- Althusser, L. (1975) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alvarez, S. E., Dagnino, E., y Escobar, A. (2000). Introdução: o cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte, Editora UFMG
- Almeida, P. y Cordero Ullate, A. (eds.) (2017) *Movimientos sociales en América Latina. Perspectivas, tendencias y casos*. Buenos Aires: CLACSO
- Archetti, E. y Stolen, K. A. (1975). *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arias, Eliecer (2006) Reflexión crítica de la Nueva Ruralidad en América Latina, Revista ALASRU, Nº 3
- Bahniuk, Caroline (2008) *Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil
- Barbetta, P., & Lapegna, P. (2004). No hay hombres sin tierra ni tierra sin hombres: luchas campesinas, ciudadanía y globalización en Argentina y Paraguay. Giarracca, N. y Levy, B.(Comp.) *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas Sociales*. Buenos Aires: CLACSO
- Barbosa Cavalcanti, J. y Neiman, G.(2005) *Acerca de la Globalización en la Agricultura. Territorios, Empresas y Desarrollo Local en América Latina*, Buenos Aires: CICCUS.
- Bartra, A. (1982). *La explotación del trabajo campesino por el capital*. México: Macehual, .
- _____ (2006). *El Capital en su laberinto. De la renta de la tierra a la renta de la vida*. México: Itaca.

- Baudelot, C. y Establet, R. (1971), *La escuela capitalista*, Paris: Maspero 1971.
- Balazote, A. y Radovich, J. C. (1992). “El concepto de grupo doméstico”. En H. Trinchero (Comp.) *Antropología Económica II*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bendini, M., Cavalcanti, J. S. B., Flores, S. M. L., y de La Garza, E. (2006). Una mirada sobre el campo de la sociología rural en América Latina. *Tratado latinoamericano de sociología* Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona, 247-263.
- Bendini, M. y Steimbreger, N. (2003). Territorios y organización social de la agricultura, *Cuadernos del GESA* 4. Buenos Aires: La Colmena
- Bendini, M., Radonich, M., & Steimbreger, N. (2012). Mundos migratorios: Periplos en los ciclos de vida y de trabajo. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, (18), 2
- Bengoa, J. (2003). 25 años de estudios rurales. *Sociologías*, 5(10), 36-98.
- Benholdt Thomsen, V. (1977). Problemas en el análisis de clases del sector agrario en Estados con reproducción dependiente del mercado mundial. En *Arbeitspapiere* N° 10. Universidad de Bonn, Alemania
- Bezzerra Machado, C. L. ., Campos, C. S. S., y Paludo, C. (Eds.). (2008). *Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências*. Brasilia: MDA.
- Bourdieu, P. (1976) *Sociología y cultura*, México: Grijalbo
- _____ (1980) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- _____ (1984) *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- _____ (1992), En *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Santos, B. D. S. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, (5), 177-188.
- Bourdieu, P., Wacquant, Loïc (1992), “La lógica de los campos”. En *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brumat, M. R. (2011) Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana, *Revista Iberoamericana*, ISSN: 1681-5653
- Brumat, M. R. y Baca, B. (2015) Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del Norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°2. ISSN 2422-5975 (en línea). diciembre. 2015. 1
- Cáceres, D. M., Soto, G., Ferrer, G., Silvetti, F., y Bisio, C. (2010). La expansión de la agricultura industrial en Argentina Central. Su impacto en las estrategias campesinas. *Cuadernos de desarrollo rural*, 7(64).
- Cáceres D. M., Silvetti F, Ferrer G, Soto G, y Bisio C. 2009. *Agriculturización y Estrategias Campesinas en el Norte de la Provincia de Córdoba*. Ponencia presentada en las VI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales, Buenos Aires
- Cáceres, D. M., Soto, G., Ferrer, G., Silvetti, F.,et al (2006) “*Y... vivimos de las cabras” Transformaciones sociales y tecnológicas de la Capricultura*. Buenos Aires: La Colmena.
- Caisso, L. (2014) *Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba*

- (Argentina) (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Caldart, R.S. (2000) *Pedagogía do Movimento Sem Terra: escola é mais de que escola*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, educação e saúde*, 7(1), 35-64.
- Castoriadis, C. (2007 [1975]) *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires: Tusquets
- Calvancanti, J. S. B. et al (Org.) (2003). *El campo en la sociología actual: una perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: La Colmena
- Chartier, R. (1993), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona: Gedisa
- Chayanov, A. (1974). *La organización de la Unidad Económica Campesina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cherobin, F. (2015). *A Educação do campo (EdC) e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores resignificada pelo Estado* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia
- Corrigan, P., Ramsey, H., Sayer, D. (1980) "The State as a Relation of Production", en *Capitalism, State Formation and Marxist Theory*. Corrigan (comp), Londres: Quartet Books,
- Comas, D. (1998). *Antropología económica*. Barcelona: Ariel.
- Cragnolino, E. (1997). *La Unidad Doméstica en una investigación de antropología educativa. Ponencia presentada al V Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de La Plata.
- Cragnolino, E. (2001) *Educación y Estrategias de reproducción social en familias de origen campesino*. (Tesis de doctorado). FFyL-UBA. Buenos Aires
- _____ (2007) *El análisis de la Unidad Doméstica y la familia en los procesos de apropiación de la cultura escrita*. CIFFyH. UNC. Ponencia presentada en V Jornadas "Vivir en la ciudad". Transformaciones urbanas y cotidianeidad. Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario.
- _____ (2008) La incorporación de escuelas y maestros en políticas de Desarrollo Rural. Desafíos para hacer frente a la resignación. Em Almeida e Dessimon (Organizadores) *Políticas públicas e desenvolvimento rural no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Série Estudos Rurais.
- _____ (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 María del Carmen Lorenzatti (Comp.) *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Córdoba: Vaca Narvaja Editores.
- _____ (2010b), Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas en la provincia de Córdoba, Argentina. En Manzanal, M. y Neiman, G. (Comp) *Las agriculturas familiares del Mercosur*. Argentina: CICCUS.

_____ (2010c). *Las familias campesinas y su participación en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina)* en CD VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, América Latina: Realineamientos políticos y proyectos en disputa. Alasru (Asociación Latinoamericana de Sociología Rural).

_____ (2015) Políticas públicas de Educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina) .*Educação em perspectiva*, Vicos, 6, 2, 199- 220

Cagnolino, E., Brumat, M. R., Caciorgna, L., Del Prato, M. F., Ligorria, V., L., Ominetti, L., y Piccioni, A. (2009) *Encuentro de actores, procesos y desafíos en la construcción de una propuesta educativa alternativa para jóvenes y adultos campesinos*, CD de I Jornadas Universidad en la Sociedad; UNC, Córdoba

Cagnolino, E., Del Prato, M. F., Brumat, M. R., Caciorgna, L., Ominetti, L., y Piccioni, A. (2010). 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) Córdoba, UNC

Cagnolino, E., & del Carmen Lorenzatti, M. (2000). La situación educativa de los jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, (1).

_____ (2009) *La inclusión educativa de los jóvenes ¿implica inclusión social? Políticas destinadas a la incorporación de los jóvenes pobres en la escolaridad básica* Ponencia presentada en VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas.

Creham, K. (2004) *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona: Ed. Bellaterra,

D'agostini, A. (2009) *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. (Tesse de Doutorado) Universidades Federal da Bahía. Salvador – Bahia

Dalmagro, S. (2010) *A escola no contexto das lutas do MST*. (Tesse de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil

_____ (2016) Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. *Revista Trabalho Necessario*, 25, 69-89

Decándido, Erika (2010) *Lo simbólico, lo político y lo social. Su confluencia en las significaciones y valoraciones sobre la experiencia colectiva en APENOC* (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional de Villa María, Córdoba

Deere, C. (2006). ¿ La feminización de la agricultura? Asalariadas, campesinas y reestructuración económica en la América Latina rural. *Revista alasru*, 4, 77-136.

Diez, M. L. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de Doctorado) UBA, Buenos Aires

Dominguez, D. y Sabatino P. (2006) Con la soja al cuello: Crónica de un país hambriento productor de divisas. En Alimonda, H., *Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.

Dominguez, D. (2012) Recampesinización en la Argentina del siglo XX. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 11, No. 1 Buenos Aires, UBA

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

Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos

Aires: Centro Editor de América Latina

Faleiros, V. (1997) *Estratégias em serviço social*. San Pablo: Ed. Cortez.

Figueiras, P. A. (1985) A educação de um ponto de vista histórico *Intermeio*, V 1, N° 1, Campo Grande, UFMS, Brasil.

Finnegan (comp.) (2012): “Educación de jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas” en *Polifonías. Revista de Educación* - Año II - N° 2, 162-164

Foucault, M. (1977) *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

Freitas, L. D. (2005). Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças. *Campinas: Autores Associados*.

Furlan Carcaillo, G. (2014) *Conhecimentos ordinários, currículo e cultura: artes de fazer no acampamento Elizabeth Teixeira* (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil

García, J. (2011). *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado*. (Tesis de Maestría) UBA, Buenos Aires

_____(2018) *La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en "Bachilleratos Populares"* (Tesis de Doctorado) UBA, Buenos Aires

Geertz, C. ([1973] 1987) *La interpretación de la cultura*, México: Gedisa

Giarraca, N. y Levy B. (Comps) (2004) *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Giarraca, N. (1990). El campesinado en la Argentina: un debate tardío. *Realidad Económica*, 94, 54-65.

Giarraca, N. y Teubal, M. (2013) *Actividades extractivas en expansión: ¿Reprimarización de la economía Argentina?*, Buenos Aires; Antropofagia

Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65

Giroux, H. (1992), *Teoría y resistencia en Educación*, Siglo XXI: México

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Gordillo, G. (1992). Cazadores- Recolectores y cosecheros, subordinación al capital y reproducción social entre los Tobas del Oeste de Formosa. En Trinchero, Piccini, Gordillo (Comp.) *Capitalismo y grupos indígenas en el Chaco Centro-Occidental*. Buenos Aires: CEAL

Gutierrez Perez, A. y Trapaga Delfín Y. (1986). *Capital, Renta de la tierra y Campesinado*. México: Quinto sol.

Gramsci, A. (2013). Apuntes sobre la historia de las clases subalternas. Criterios metódicos. *Cuaderno de la Cárcel post*, 31.

Grimberg, M., Alvarez, M. F., y Rosa, M. C. (2009). *Estado y movimientos sociales: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia

- Grimberg, M. (2009) Poder políticas y vida cotidiana. *Revista de Sociología e Política*, Vol 17, N°32, 83-94
- Grimberg, M.; Macedo, M. y Manzano, V. (2011) *Antropología de tramas políticas colectivas*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Grossberg, L. (2004) Entre consenso y hegemonía: Notas sobre la forma hegemónica de la política moderna *Tabula Rasa*. No.2: 49-57
- Gutierrez, A. (2005) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Argentina: Ed. Ferreyra (Universitaria- Universidad Nacional de Misiones.)
- Gutierrez, T. V. (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897- 1955*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires: Bernal.
- Haesbaert, R., y Canossa, M. (2011). *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. México: Siglo XXI.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad* (Vol. 228, No. 7). Buenos Aires: Amorrortu.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo.
- _____ (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, I., (1985) *Saber Popular y Educación en América Latina*. Buenos, Aires: Ediciones Búsqueda, CEAAL.
- Hidalgo, F., Houtart F. y Lizarraga, P. (Eds) (2014) *Agriculturas Campesinas en América Latina. Propuestas y desafíos*. Quito: IAEN
- Hocsman, L. D., (2003) *Reproducción social campesina*. Tierra, trabajo y parentesco en el Chaco árido serrano.- Ferreyra Editor. Córdoba.
- Hocsman, L. D., y Preda, G. (2005). Desarrollo agrario, estructura parcelaria y economía familiar en la provincia de Córdoba. *Actas de las IV Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrario y Agroindustriales*.
- _____ (2008) Expansión agraria, tierra y papel del Estado: análisis y reflexión sobre un caso argentino. En Mançano Fernandes, B. (Coord.), *Movimientos Campesinos y Estado: Resistencias y Alternativas*. Asunción: CLACSO.
- Jara, C.E.(2016) ¿Qué es un campesino? La construcción de un sujeto político ambiguo en Santiago del Estero (Argentina), *Astrolabio*, N° 16, Córdoba
- Kautsky, K. 1974[1899] La Cuestión Agraria. México: Siglo XXI.
- Kay, C. (2007). Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (29), 31-50.
- Kula, W. (1977). *Problemas y métodos de la historia económica*. Barcelona: Península
- Lara Flores, S. (1998) *Nuevas experiencias productivas y nuevas formas de organización del trabajo en la agricultura mexicana*. México: Juan Pablos Editor
- Ligorria, V. (2010). *La gestión de políticas públicas en educación rural y la vinculación con la producción académica. ¿una articulación posible?* Ponencia presentada en Encuentro Centro de Jóvenes Investigadores del Bicentenario Argentina - Chile, Santiago de Chile.

_____ (2015). *Ser maestro en la secundaria rural. Tensiones entre formación inicial y ejercicio profesional.* IX Jornadas de Investigación en Educación. CIFFyH – ECEFFyH -UNC

Lorenzatti, M. D. C. (2009). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*(Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades. Univ. Nacional de Córdoba).

Lorenzatti, M.D.C. (2005). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos.* Córdoba: Ferreyra Editor.

Lorenzatti, M.D.C. y Ligorria, V. (2015) *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural Aportes para la formación de futuros maestros.* Cuaderno de trabajo. Córdoba: UniRio Editora

Llambí, L. (1981). Las unidades de producción campesinas en el sistema capitalista: un intento de teorización. *Estudios rurales Latinoamericanos* Vol. II, N° 2

Llambí, L. y Pérez, E. (2007). Nuevas Ruralidades y Viejos Campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuaderno de Desarrollo Rural*, Bogotá, n. 59, 37-61

Mançano Fernandes, B. (2009). Territorio, teoría y política. *Lozano Velásquez, F. Ferro, J. (Editores). Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI.* Pontificia universidad Javeriana. Bogotá.

Mançano Fernandes, B. (2008) (Coord.) *Movimientos Campesinos y Estado: Resistencias y Alternativas*. Asunción: CLACSO.

Manzanal, M. (1990). El campesinado en la Argentina: un debate tardío o políticas para el sector: una necesidad impostergable. *Realidad Económica*, no. 97 (1991), p. 137-152

_____ (2007). Territorio, poder e instituciones. Una perspectiva crítica sobre la producción del territorio. En Manzanal, M., Arqueros, M y Nussbaumer, B. (Comps.) *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto.* Buenos Aires; CICCUS

Manzano, V. (2004) Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera". En *Intersecciones en Antropología*, Nº 5. Olavarría, Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA, Buenos Aires

_____ (2004b) Movimientos sociales y protesta social desde una perspectiva antropológica. En: Neufeld, María Rosa (comp.) *Antropología Social y Política. Desigualdad y Acción Colectiva.* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

_____ (2007). *De la matanza obrera a capital nacional del piquete: etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social.*(Tesis de Doctorado) UBA, Buenos Aires

_____ (2009) Introducción. En Grimberg, M., Fernandez Alvarez, M. I. y Carvalho Rosa, M. *Estado y movimientos sociales: estudios etnográficos en Argentina y Brasil.* Buenos Aires: Antropofagia.

_____ (2009b) "Piquetes" y acción estatal en Argentina: un análisis etnográfico de la configuración de procesos políticos. En Grimberg, M., Fernandez Alvarez, M. I. y Carvalho Rosa, M. (Comps) (2009). *Estado y movimientos sociales: estudios etnográficos en Argentina y Brasil.* Buenos Aires: Antropofagia.

_____ (2010). Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico, En: Neufeld, M. R. y Novaro, G. (comps.) *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder.* Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Martínez, M. (2013) *El para quién del Estado Educador. El trabajo y su relación con los destinatarios en un material didáctico para adultos.* (Tesis de Licencitaura) UNC, Córdoba
- Marx, K; 2011[1866] *El Capital. Libro I. Capítulo VI (inédito).* Siglo XXI. Buenos Aires
- Mazoyer, M., & Roudart, L. (2010). *História das agriculturas no mundo. Do Neolítico à crise contemporânea.* São Paulo: Editora UNESP.
- Meillassoux, C. (1977). *Mujeres, graneros y capitales.* México:Siglo XXI.
- Meirovich, V. (2015) “*Por un territorio libre, marchamos.*” *Estudio sobre las prácticas comunicativas del Movimiento Campesino de Córdoba en el espacio público mediatizado.* Tesis de Maestría. UNC, Córdoba
- Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona Abierta. Movimientos Sociales, Acción e Identidad,* 69. Madrid
- Mercado, M. R. (1986) *Educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana.* Tesis de Maestría Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México
- Mészáros, I. (2007) [1930]. A educação para além do capital. En: *O desafio e o fado do tempo histórico.* São Paulo: Boitempo
- Michi, N. (2008). Una mirada sobre el movimiento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) y la educación. En Elizalde, R. y Ampudia, M. (Comps) *Movimientos Sociales y Educación. Teoria e historia de la educación popular en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: Buenos libros.
- _____ (2010) *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC,* Buenos Aires: El Colectivo
- Mirza, C. A. (2006). *Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias.* Buenos Aires: Clacso.
- Murmis, Miguel (1998) Agro argentino. Algunos problemas para su análisis. En Giarraca, N. y Cloquell, S. (Comp.) *Las agriculturas del Mercosur. El papel de los actores sociales.* Buenos Aires: La Colmena/CLACSO
- Murmis, M. y Feldman, S. (2005) Pluriactividad y pueblos rurales. Examen de un pueblo pampeano. En Neiman, G. y Craviotti, C. (Comps) *Entre el campo y la ciudad.* Buenos Aires: CICCUS.
- Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias,* 36, 3-13.
- Novaro, G. (2010). “Guía y selección de textos de Antonio Gramsci”. En: Neufeld, M. R. y Novaro, G. (Comps.) *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder.* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Offe, C. (1999). *¿Novos movimentos sociais?*. Em *¿Cómo sair do liberalismo?* Bauru-Sao Paulo: EDUSC
- Ominetti, L. M. (2008). Familias y cultura escrita. Aproximaciones a realidades cotidianas, domésticas y escolares. *Revista Decisión,* 21.
- Padawer, A. (2013). *Soy colono y vivo con mi familia□: procesos de identificación, construcción de sucesores y apropiación generacional de saberes en el SO misionero.* VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

- Palumbo, M.M. (2014). Las propuestas de formación política en movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico. *Revista Intersticios de la política y la cultura*, 6, 51-65
- Parra, M. A. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 8, 72-94.
- Pereyra C.(1979). Gramsci: Estado y sociedad civil. *Cuadernos Políticos*, 21, 66-74.
- _____ (1984). *El sujeto de la historia*, Madrid, Alianza Editorial
- Piñeiro, D. (1996). Desafíos e incertidumbres para la sociología agraria en la transición hacia un nuevo modelo de desarrollo. En Piñeiro, D (Comp.) *Globalización, integración regional y consecuencias sociales sobre la agricultura*. Montevideo: Unesco AUGM-Universidad de la República, 33-73.
- _____ (2004). *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO
- Porto Gonçalves, C. W. P. (2001). *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI.
- Posada, M. G. En torno a los campesinos argentinos: aportes críticos para su estudio y discusión. *E.I.A.L Estudios Interdisciplinarios de América Latina*, 7 http://www.tau.ac.il/eial/VII_2/posada.htm
- Posada, G. M. (1997). Teoría y sujetos sociales. Algunas consideraciones acerca de los estudios sobre el campesinado en Argentina. *Papers: Revista de Sociología*, (51), 73-92
- Poulantzas, N. (1978) *Fascismo y Dictadura*, México: Siglo XXI
- Poulantzas, N. (2007 [1969]) *Poder política y clases sociales en el Estado capitalista*. México: Siglo XXI
- Preda, G. (2009) *La expansión del capital agrario y transformaciones territoriales en el norte de Córdoba. El caso del departamento Río Seco*. VI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios Agroindustriales, Buenos Aires
- Preda, G., y Conde, M. B. (2010) *Transformaciones territoriales y vulnerabilidad campesina en el norte de Córdoba (Argentina)*. Resultado de investigación finalizada GT 05: Desarrollo rural, globalización y crisis
- Puiggrós, A. (1991), *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires Galerna,
- Quirós, J. (2007), *Cruzando la Sarmiento*, Buenos Aires: Antropofagia
- _____ (2011), *Por qué van los que van*, Buenos Aires: Antropofagia
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de educación*, (12).
- _____ (1983b), *La relación Estado- Clases Subalternas en la escuela*. Versión revisada de la ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular organizado por el departamento de Investigaciones Educativas, CIEA – IPN. México
- Rockwell, E. (1985), *Cómo observar la reproducción*. Ponencia presentada en el Congreso La Práctica Sociológica, UNAM, México
- _____ (1986), La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*. Bogotá

- _____. (1987) *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- _____. (1995) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1996) Claves para la apropiación: Escolarización Rural en México. En Levinson, B; Foley, D; Holland, D.C. *The Cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. State University of New York.
- _____. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos, en ámbitos escolares. *En Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, N°1, SOMEHIDE, Ed. Pomares, México
- Roseberry, W. (2007) Hegemonía y el lenguaje de la controversia En: María L. Lagos y Pamela Callas Compiladoras *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuaderno de Futuro N° 23. INDH/PNUD, La Paz, Bolivia.
- Romano, M. (2009). *Capitalismo Agrario, Uso común de la tierra y Judicialización de los conflictos territoriales en el Norte de Córdoba*.en CD VII Jornadas de Investigación y Debate “Conflictos rurales en la Argentina del Bicentenario. Significados, alcances y proyecciones. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires
- _____. (2010). *Capitalismo y campesinado. Conflictos territoriales, uso común de la tierra y vulnerabilidad de derechos*. VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. Porto de Galhinas.
- Rubio, B. (2006). Exclusión rural y resistencia social en América Latina. *Revista ALASRU Nueva Época, Análisis Latinoamericano del Medio Rural*, (4), 1-28.
- Rummert, S., Algebaile, E., Ventura, J. (2012) Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: Silva, M.; Quartiero, E.; Evangelista, O. (Comps). *Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas: Mercado das Letras.
- Sales Caldart, R (2004) O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo en Gentili P. y Frigotto, G. (comp) *La Ciudadanía negada*, Buenos Aires: CLACSO
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-Tau
- _____. (2005) “O retorno do territorio”. En: *OSAL: Observatorio Social de América Latina*. Año 6, No. 16. Buenos Aires: CLACSO
- Seoane, J., Taddei, E. y Algranti, C. (2006). Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. En Boron y Lechini (Comps.) *Política y movimientos sociales en el mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO
- _____. (2012). El concepto “movimiento social” a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes”. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 4, 169-198.
- Sigaud, L. (2004). Ocupações de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. *Cuadernos de antropología social*, (20), 11-23.
- Stedile, J.P. (2012). Reflexiones sobre las tendencias del capitalismo en la agricultura y los desafíos del movimiento campesino de América Latina. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo* Instituto de Investigaciones de Ciencias Sociales, UNAM, México,
- Sahlins, M. (1983) *Economía de la edad de piedra*. Madrid: Aka

- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología*, (10), 21-49.
- Silvetti, F. (2010). *Estrategias Campesinas, Construcción Social del Hábitat y Representaciones sobre la Provisión de Servicios Ecosistémicos en el Chaco Árido*. (Tesis de Doctorado). UNC, Córdoba
- Sirvent M.T. (2008) La educación de jóvenes y adultos frente a los desafíos de los movimientos sociales emergentes en Elisalde y Ampudia (Comps.) *Movimientos Sociales y Educación*. Buenos Aires: Buenos libros
- Soares, R. (2000) *Gramsci, el Estado y el debate sobre la escuela* Título original: Gramsci, o Estado e o debate sobre a escola Rio Grande do Sul, Brasil: Editorial UNIJUÍ (Traducción de M.L.Diez, N. Enriz, M. R. Neufeld, P. Rabey, M. Woods.)
- Suárez, M. (2010) *Procesos de territorialización de la Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC) en torno al régimen de tenencia y posesión de la tierra en el noroeste de Córdoba: el proceso de ocupación de las Parcelas en El Paso Viejo*. (Tesis de Licenciatura) UNC, Córdoba,
- Svampa, M. (2010). Movimientos Sociales, matrices socio-políticos y nuevos escenarios en América Latina. *One World Perspective*, Universitat Kassel
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984 13º edición 2010) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidos
- Teubal, M. (2001) Globalización y nueva ruralidad en América Latina En Giarraca, N. (Comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*. Buenos Aires: CLACSO
- Thompson, E. P. (1984) *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona: Crítica.
- Thompson. E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- Thompson, E. P.(1995), *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica
- Thwaites Rey, M- (2007) *Estado y Marxismo: un siglo y medio de debates*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Touraine, A. (1987). *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. Santiago: PREALC
- Trinchero, H. (1992). *Producción Doméstica y Capital. Estudios desde la Antropología económica*. Buenos Aires: Biblos,
- Trouillot, M. R. (2001) La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso. *Current Anthropology*, Vol.42, N°1, febrero. Traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez. Revisión: María Rosa Neufeld
- Tsakoumagkos, P. (1987). Sobre el campesinado en Argentina. *Revista Argentina de Economía Agraria*, I, 229-269.
- Tribia L. y Vendramini, C. (2014) Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação, *Revista HISTEDBR On-line*, 14(55), 54-72.
- Vendramini, C. (2004) A escola diante do multifacetado espaço rural, *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 22, n. 01, 145-165,
-
- (2007) Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes, Campinas*, 27 (72), 121-135.

(2008) Trabalho, educação e movimentos sociais. En Sommar, L.H.; Quartieiro, E. M. (Orgs.) *Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul*. Canoas: ULBRA

(2013) Os desafios do MST e da educação na atualidade brasileira *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 31, n. 2, 505-525

Wallace, S. (1998). Hacia un abordaje antropológico de los movimientos sociales. In *Antropología social y política: hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba.

Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal

Wolf, E. (1976) “El campesinado y sus problemas” En Godelier (Comp.) *Antropología y Economía* Barcelona: Editorial Anagrama.

Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 9, 185-188.

DOCUMENTOS

APENOC (2001), *¿Qué es Apenoc?*

APENOC (s/f), *Cartilla sobre “Calidad de agua”*

Cagnolino, Elisa et al (2008) Documento de Trabajo N° 1: “Relevamiento de propuestas pedagógicas para la creación de una escuela secundaria en el norte de Córdoba. Demanda del Movimiento Campesino de Córdoba”. Córdoba, Córdoba

Cagnolino, Elisa et al (2009) “Condiciones y alternativas de la educación rural obligatoria en el Norte de Córdoba”. Documento presentado en el Foro de Educacion Rural, organizado por programa de Investigaciones en Educación Rural y de Jovenes y Adultos (CIFFY, FFYH, UNC); MCC y Programa Espacio Social de la SEU- UNC, Córdoba.

Ghida Daza, C. y Sánchez C. (2009) *Zonas Agroeconómicas Homogéneas. Córdoba. Estudios socioeconómicos de la sustentabilidad de los sistemas de producción y recursos naturales* N° 10, Buenos Aires: INTA

Gobierno de Córdoba (2014) Folletos del Plan Noroeste de Córdoba
<https://prensa.cba.gov.ar/gobernacion/mil-millones-para-el-desarrollo-del-noroeste-provincial/>

Guzmán, C., Suárez, M. y Vázquez, A. (2007) Trabajo Integrador de Extensión Rural. Programa Social Agropecuario – San Marcos Sierras. Cátedra de Extensión Rural, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba.

MCC (2002) *Cartilla de formación: La Organización*, Publicación de registro del Encuentro de salud comunitaria

MCC (s/f), *Cartilla La Ley al Servicio de las Personas*

MCC (s/f), *Cartilla Para conocer y pensar la Ley de Bosques*,

MCC (s/f), *Cartilla de Formación sobre el problema de la tenencia de la tierra. ¿A usted también le pasó?*

MCC (2008), *Documentos preliminar Escuela Campesina Secundaria*

MCC y Secretaría de Extensión Universitaria (2008), *Documento Escuela Secundaria Campesina*

-Córdoba.

MCC (s/f), Folleto Tierra en manos campesinas es alimento para los pueblos

MCC (2011) *Manual de Producción*

MCC (2011) *Cuaderno para la Participación.*

Ministerio de Educación de la Provincia (2009), *Diseño de la Propuesta Curricular del Programa (CENMA)*. Programa de Educación a Distancia. Nivel Medio Adultos, Córdoba.

Ministerio de Educación de la Provincia (2009) *Instructivo General Ministerio de Educación*, Programa de Educación a Distancia. Nivel Medio Adultos, Córdoba

MNCI (s/f) *¿Quiénes somos el Movimiento Nacional Campesino Indígena?*

MNCI (2011), *Documentos síntesis del I Congreso Nacional*

MNCI (s/f), *Cartilla Nuestros derechos: La tierra*

Paredes, M. (2009) Registro del Encuentro de Villa Rivera Indarte

_____ (2010) Informe final de Beca de Secretaría de Extensión Universitaria, Córdoba

Piccioni, Andrea (2010) *Documento de trabajo Situación Poblacional del norte y noroeste de Córdoba- Período 2001- 2008*, Córdoba, UNC

Resolución. 1751/07 del Gobierno de la Pcia. de Bs. As.

Sanchez, Andrea (s/f); *Reflexiones de la Escuela Campesina desde una mirada de la Educación Popular*

Sánchez C. (2013). *Caracterización del territorio Noroeste de la provincia de Córdoba*. Proyecto Regional con Enfoque Territorial (PRET) Gestión de la innovación en el territorio del arco Noroeste de la provincia de Córdoba (CORDO 1262204) Córdoba: Ediciones INTA

Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa- Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, *Documento Base Programa de Inclusión/ Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años -*

Entrevistas por fecha de realización

Entrevista realizada a Ceferino. Julio, 2010

http://movimientoscampesinosargentinos.blogspot.com.ar/2010/07/el-movimiento-campesino-de-cordoba-nace_894.html

Entrevista realizada a Ana. Junio, 2011

Entrevista realizada a Pilar. Octubre, 2011

Entrevistas realizada a María y Ana Lía. Marzo, 2012

Entrevistas realizada por María Martinez a Marcos y Sara. Julio, 2013

Entrevistas realizada a por María Martinez a Horacio. Julio, 2013

Entrevista realizada a Nora. Diciembre, 2015

Entrevista realizada a Paula. Diciembre, 2015
Entrevista realizada a Alejandra. Diciembre, 2015
Entrevista realizada a Lucrecia. Diciembre, 2015
Entrevista realizada a Ana Lía. Diciembre, 2015
Entrevista realizada a Dolores. Diciembre, 2015
Entrevista realizada a Gerardo. Fundación Banco de Córdoba. Diciembre, 2015
Entrevista realizada a Javier. Febrero, 2016
Entrevista a Isabel realizada por Erika Decandido. Agosto, 2016
Entrevista realizada a Marcos. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Sara. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Pedro. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Virginia. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Santiago. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Inés y Ana. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Laura, Lucas y Maxi. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Joaquín. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Eugenia. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Matilde. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Mariana y Fernanda. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Belén y Soledad. Octubre, 2016
Entrevista realizada a Isabel y Elena. Diciembre, 2016
Entrevista realizada a Isabel. Diciembre, 2016

Registros

Suau, C. Registros año 2009
Suau, C. Registros año 2010
Vélez, C. Registros año 2011
Vélez, C. Registros año 2012
Vélez, C. Registros año 2013
Vélez, C. Registros año 2014
Vélez, C. Registros año 2015
Vélez, C. Registros año 2016