

Escuelas Campesinas. Convergencia del proyecto político y educativo de un movimiento social

Peasant Schools. Convergence of the political and educational project of a social movement
Escolas Camponesas. Convergência do projeto político e educativo de um movimento social

Carolina Vélez Funes
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
carolinavelezf@gmail.com

Recepción: 21 Septiembre 2024
Revisado: 22 Diciembre 2024
Aprobación: 27 Diciembre 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo aborda la temática Movimientos Sociales y Educación. Se orienta al estudio de organizaciones sociales que en contextos locales desarrollan proyectos educativos alternativos a la propuesta estatal. Presentamos aquí la experiencia de las Escuelas Campesinas. Estas surgen como resultado de la demanda de escuelas secundarias en parajes rurales del norte y noroeste de Córdoba que el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) hace al Ministerio de Educación provincial en el año 2008. Debido a sus condiciones de origen, las escuelas se encuentran estrechamente ligadas a objetivos de formación política y defensa del territorio, lo que les otorga características singulares. Nuestra indagación se centra en la manera en que el programa político del MCC se entrelaza con la propuesta pedagógica de las Escuelas, en las que se implementan programas de terminalidad secundaria para personas adultas y jóvenes de 14 a 17 años.

Palabras clave: movimientos sociales, educación rural, estado, enseñanza secundaria, formación política.

Abstract

This article addresses the topic Social Movements and Education. It is oriented towards the study of social organizations that in local contexts develop alternative educational projects to the state proposal. We present here the experience of the Peasant Schools. These arise as a result of the demand for secondary schools in rural areas of the north and northwest of Córdoba. It was promoted by the Peasant Movement of Córdoba (MCC) before the Ministry of Education in 2008. Due to their conditions of origin, the schools are closely linked to objectives of political training and defense of the territory, which gives them unique characteristics. Our investigation focuses on the way in which the political program of the MCC is intertwined with the pedagogical proposal of the Schools, in which secondary programs are implemented for adults and young people from 14 to 17 years old.

Keywords: social movements, rural education, state, secondary education, political education.

Resumo

Este artigo aborda o tema Movimentos Sociais e Educação. Está orientado para o estudo de organizações sociais que em contextos locais desenvolvem projetos educativos alternativos à proposta estatal. Apresentamos aqui a experiência das Escolas Camponesas. Estas surgem como resultado da procura de escolas secundárias nas zonas rurais do norte e noroeste de Córdoba que o Movimento Camponês de Córdoba (MCC) fez ao Ministério Provincial da Educação em 2008. Devido às suas condições de origem, as escolas

estão intimamente ligadas a objetivos de formação política e defesa do território, o que lhes confere características únicas. A nossa investigação centra-se na forma como o programa político do MCC se entrelaça com a proposta pedagógica das Escolas que consistem em programas de conclusão do ensino médio para pessoas adultas e jovens dos 14 aos 17 anos.

Palavras-chave: s: movimentos sociais, educação do campo, estado, ensino médio, formação política.

Introducción

Históricamente, la educación rural en Argentina se caracterizó por una gran presencia de escuelas primarias y por la ausencia de escuelas secundarias. Por tal motivo, nos parece interesante presentar, aquí, una experiencia de educación secundaria que surge a partir de la demanda de escuelas de nivel medio en el campo^[1]. La demanda fue presentada al Ministerio de Educación de la provincia por el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) que, hace 25 años, lleva adelante procesos de lucha política en el norte y noroeste cordobés. Dicha zona geográfica es parte de la región fitogeográfica del Chaco Oriental (Sánchez, 2013) que, a su vez, se integra a la región extrapampeana de Argentina. El relieve es llano y se caracteriza por la predominancia de suelos salinos. Las actividades productivas principales de la zona son la extracción de leña para convertirla en carbón, la producción caprina y, en menor medida, la apicultura y la producción vacuna y porcina. Dada la escasez de agua, producto de pocas lluvias (550 mm) y ausencia de ríos y arroyos, la producción primaria se ve seriamente limitada.

Con la intención de vincular procesos locales a procesos de mayor alcance, quisiéramos enfatizar que la situación de marginalidad de esta región provincial se explica al reconstruir los procesos sociohistóricos a través de los cuales se fueron configurando estos territorios. El escaso desarrollo económico de la región extrapampeana 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 un menor desarrollo productivo en el resto de la provincia, dificultando el crecimiento económico de la región.

Dado que la tenencia de la tierra no garantiza la permanencia en ella si no está acompañada de condiciones que hagan posible llevar adelante una vida digna (Dalmagro, 2010), el acceso a la educación, a la justicia y a la salud se consideran condiciones imprescindibles para poder permanecer en el campo. Teniendo como horizonte la Reforma Agraria y la Soberanía Alimentaria, el programa político del MCC defiende la necesidad de políticas públicas integrales que garanticen el acceso a derechos básicos y a bienes naturales, tales como tierra, agua y monte, para que las familias puedan vivir y producir en el campo. Pero, además de ese reclamo, el movimiento procura dar respuesta a necesidades específicas en los parajes rurales a través de la apertura de escuelas y puestos de salud y de la ejecución de proyectos orientados a mejorar la calidad de la producción y los procesos de comercialización. Integran el MCC organizaciones de pequeños productores locales de esa zona^[2], nucleando alrededor de seiscientos familias a través de la participación directa en las actividades que despliega en su zona de influencia, mientras que más de mil se encuentran vinculadas a los proyectos que promueve.

Enmarcada en diversas experiencias de formación promovidas por el MCC, la propuesta de educación secundaria se encuentra estrechamente ligada a los objetivos de formación política y de defensa del territorio. Por esto, consideramos central indagar sobre la manera en que el programa político del MCC se entrelaza con la propuesta pedagógica de la escuela, dando lugar a nuevas tramas de sentido que configuran las prácticas socioeducativas.

En esta oportunidad, quisiéramos recuperar los hallazgos obtenidos a partir del estudio de la experiencia específica de construcción e implementación de una alternativa educativa que se inscribe en la oficialidad del sistema escolar, en el marco de una investigación doctoral. La pregunta que orientó la indagación remite al proceso por el cual se construye el espacio educativo en una escuela pública, gestionada por una organización campesina que lleva adelante un programa político que busca ser transmitido a quienes allí estudian. Entendemos que en este interrogante está contenida la tensión que estructura la experiencia: implementar una “propuesta educativa alternativa” en el marco de reglamentaciones y disposiciones estatales.

El enfoque analítico utilizado para abordar la realidad estudiada es relacional, dado que, para comprender las prácticas educativas, es preciso advertir que estas se encuentran imbricadas con procesos políticos, económicos

y sociales. Estos, a su vez, se enmarcan en una coyuntura histórico-social cuyo análisis permite desentrañar en qué medida las condiciones macroestructurales posibilitan u obstruyen determinados procesos y prácticas. Al ser el enfoque también histórico y multidimensional, considera distintas escalas y la influencia de esas escalas en la cotidianeidad de la escuela, como así también incluye el análisis de la historia sociopolítica local y las trayectorias sociales de los sujetos.

Dado que nuestro objeto de estudio no reduce el espacio escolar a lo que meramente sucede en la escuela, sino que lo inserta en un espacio social más amplio, consideramos que, para poder abordar su configuración, es necesario desagregarlo en cuatro dimensiones de análisis que nos permitan dar cuenta del problema de investigación que nos convoca. Estas son:

- Las políticas públicas educativas específicas para el sector rural y las posibilidades reales de acceso a la educación.
- Inserción y articulación de la educación con otras dimensiones de la vida social y con procesos de luchas políticas más amplias.
- La multiplicidad de actores que componen el campo educativo, donde se confrontan intereses, recursos y conocimientos.
- Prácticas sociales, conocimientos, metodologías y discursos que circulan en la escuela y los procesos de apropiación y resistencia a estos por parte de quienes integran el espacio educativo.

Para tratar estas dimensiones, recurrimos a un abordaje metodológico de corte cualitativo, centrado en la investigación etnográfica^[3], que nos permite remitirnos a las prácticas y a los sujetos. E integramos también, en el análisis, por un lado, los procesos escolares de producción y reproducción cotidianos; y, por otro, las condiciones estructurales, la coyuntura política y las transformaciones socioeconómicas que atraviesan las relaciones sociales locales en los que tienen lugar esos procesos.

Nuevas tramas de sentido

Quisiéramos comenzar señalando dos características que dan identidad a las escuelas campesinas. Una de ellas, como ya mencionamos, es que se encuentran insertas en un amplio programa de lucha llevado adelante por un movimiento campesino que, a través de su práctica política, busca transformar la estructura social. La otra es que la demanda por educación secundaria es impulsada por un sujeto colectivo que fue se fue consolidando en el territorio, construyendo, en simultáneo, la fuerza política necesaria para exigir el acceso a derechos vulnerados. Con esto, nos referimos a que estas escuelas son el resultado de procesos de movilización social y construcción comunitaria que no sólo involucraron a quienes conforman el MCC, sino también a múltiples instituciones y actores pertenecientes a diversos ámbitos de la educación y organizaciones sociales que participaron de distintas instancias consultivas y deliberativas para pensar su diseño.

Algunas de esas instancias de intercambio fueron las reuniones de comunidad^[4], donde se generaron espacios para pensar colectivamente qué tipo de escuela se quería, poniendo el acento en las tareas que podrían asumir las familias para su sostenimiento y en los temas que se deseaba aprender. También se promovieron encuentros con investigadores especialistas en educación rural para formalizar la propuesta, poner en común perspectivas y analizar datos estadísticos. Además, se realizaron jornadas de reflexión y articulación con otras organizaciones y movimientos sociales, para compartir experiencias educativas realizadas en Argentina y otros países, como Brasil y Venezuela. Una vez concluido el diseño del proyecto de las escuelas, comenzaron las negociaciones con el Ministerio de Educación, que autorizó la apertura de Centros de Educación Media de Adultos (CENMA) y de Programas de Inclusión y Terminalidad secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en parajes rurales.

Actualmente, se encuentran funcionando cuatro escuelas campesinas^[5]. A los fines de profundizar el análisis sobre el espacio escolar, realizamos un estudio en caso de una de ellas, vinculada a una de las sedes del MCC, APENOC, y delimitamos como período de estudio el transcurrido desde 2008 al 2015, que se inicia con el relevamiento de la situación educativa de la zona y concluye con el egreso de la primera cohorte del PIT,

9 años después. La escuela se encuentra ubicada en El Quicho y cuenta con un aula extendida en Pichanas, ambos parajes rurales del Departamento de Cruz del Eje, donde se llevan a cabo dos programas de terminalidad: uno para adultos y otro para jóvenes.

A partir de la reconstrucción del entramado de la realidad escolar, pudimos identificar diversos entrecruzamientos entre la propuesta pedagógica de la escuela y el proyecto político del MCC que, a su vez, pueden abordarse desde dos perspectivas. Si bien estas se presentan aquí por separado por motivos analíticos, consideramos que la potencialidad de la investigación radica en mostrar su interrelación y complementariedad.

Uno de estos abordajes se refiere a la manera en que la disputa política del MCC y de APENOC se introduce en la escuela. Con esto, queremos señalar que la lucha política desplegada en el territorio también se visibiliza en procesos cotidianos escolares. Estos no sólo revelan desacuerdos y conflictos propios del ámbito educativo, sino que remiten a dinámicas sociales de mayor alcance. Nos referimos a que la especificidad de lo microescolar expresa tendencias macroestructurales y contiene en sí las tensiones y contradicciones que tienen lugar en un escenario social mayor; y que se manifiestan, a su vez, en diferentes dimensiones de la escuela.

Vemos, así, que las instancias de construcción, negociación, consenso y confrontación que se dan en el espacio educativo se encuentran ligadas a luchas más amplias, manifestando la conflictividad del mundo social. En esta misma línea, los procesos de control, apropiación y resistencia que ocurren en la escuela explicitan las tensiones que existen entre los sujetos sociales que en ella se encuentran, evidenciando diferentes formas de “hacer y ser escuela”.

Un segundo abordaje se refiere a la manera en que la escuela refuerza y consolida la posición social del MCC en el territorio a través de su propuesta educativa. Sobre esto, proponemos, por un lado, que la escuela representa en sí misma una conquista de lucha: el acceso a la educación. Y, por otro, que la inserción de la Escuela Campesina en la experiencia de lucha político-territorial del MCC resignifica su tarea como institución educativa.

Cabe señalar que, si bien los principios organizativos del MCC se introducen a través de los dispositivos escolares, ello no sólo se produce a través de la propuesta teórico-conceptual, sino también a través de metodologías y prácticas que pueden generar otros modos de habitar el espacio educativo y de pensar la vida en el campo.

La disputa política se introduce en la escuela

Como mencionamos, la disputa política se expresa en procesos y prácticas que van cambiando a medida que se van transformando las condiciones objetivas. Para comprender dicha disputa, es preciso ponerla en relación con otra de mayor alcance, caracterizada por el enfrentamiento entre dos modelos productivos en un sistema económico considerado por el MCC como expulsivo y excluyente. Dado que hablamos de contraposiciones por condiciones materiales y también simbólicas, la confrontación se desarrolla, asimismo, en el ámbito de la cultura y la educación.

Allí, la conflictividad se evidencia en distintas situaciones escolares y en la trama de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos. Podemos decir que la escuela no es solamente un espacio donde se concientiza y se reflexiona sobre derechos vulnerados, sino donde también se ejercita su demanda y donde entran en pugna distintas interpretaciones sobre el mundo social, convirtiéndose, por tanto, en arena de lucha política.

Los “modos” en los que la confrontación se va expresando conforman un repertorio variado de acciones concretas. Algunas de ellas están vinculadas a la “defensa de derechos”: como, por ejemplo, la inauguración de un nuevo programa de educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 y la apertura de un aula extendida en un paraje cercano. Otras, orientadas a la “visibilización y denuncia de situaciones de vulnerabilidad”: como puede ser el cuestionamiento ante la negativa de la comuna de gestionar el beneficio del boleto educativo gratuito para docentes y estudiantes^[6]. En otros casos, la disputa hace necesaria la construcción de “espacios comunitarios y de toma de decisiones”, como las asambleas y los talleres de producción y la “formación de conciencia crítica y de lucha”, a través de capacitaciones sobre el cuidado del bosque nativo o escuelas de género.

En vistas a lograr alianzas, también se establecen estrategias de “articulación y negociación” con organizaciones barriales, gremios, miembros de la universidad y organismos estatales de investigación y desarrollo tecnológico.

Si bien identificamos diversidad de actores individuales y colectivos interviniendo en la elaboración del proyecto de escuela y en su implementación, la tensión que estructura el espacio escolar nos remite al Estado^[7] como actor fundamental en esta disputa. Para poder insertar las escuelas campesinas en el sistema educativo oficial, el MCC tiene que asumir las condiciones que se exigen para que los trayectos educativos puedan ser reconocidos y acreditados. Y, a su vez, no perder la impronta política de la organización, que entiende a la escuela como un espacio de formación para la lucha organizada.

Aceptar los requerimientos ministeriales sin dejar de responder a los objetivos políticos del MCC puede entenderse como una decisión estratégica (Michi, 2010), 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 cotidiano escolar donde se produce la oposición entre la normativa oficial y una propuesta educativa que la cuestiona y, además, demanda el control sobre aspectos fundamentales del dispositivo escolar. En esa interrelación concreta, se moldea una manera específica de elaborar dicha tensión. Por ese motivo, consideramos que, al observar el mundo microescolar, el desafío consiste en identificar los entrecruzamientos entre lo “oficial” y lo “alternativo”^[8], considerando, al mismo tiempo, la historicidad de la escuela y sus demandas particulares. Es importante señalar que el MCC exige que la intervención estatal garantice el acceso a políticas apropiadas para responder a la necesidad educativa de la zona y, también, demanda poder participar en la construcción de políticas públicas ampliadas, procurando “desarrollar un nuevo contenido/formato escolar dentro de la estructura de la educación pública” (Vendramini, 2007, p. 129).

Claramente, la tensión descrita produce entramados que, lejos de ser estáticos, no pueden circunscribirse a estrategias de acción predeterminadas. Por el contrario, la relación de interdependencia que se construye a través de prácticas que oscilan entre la confrontación y el consenso, tiene un dinamismo propio. Entender al Estado en sentido ampliado, en donde se articulan no solo instituciones propiamente estatales e instituciones civiles, sino también funcionarios/as y personas ligadas a esas instituciones, nos permite reafirmar su condición de no homogéneo. A través del accionar personal del ministerio de educación, representantes de la universidad, directivos/as escolares, docentes de distintos niveles, jefes comunales y legisladores/as y representantes gremiales, van mostrando distintos matices de lo estatal, pudiendo, en algunos casos, obstaculizar el margen de maniobra del movimiento, o favorecerlo, al generar posibilidades de negociación o alianzas que permiten avances en relación con sus problemáticas.

Como ya mencionamos, durante las etapas de elaboración del proyecto y de negociación con el Estado provincial, se generaron múltiples interacciones permeadas por procesos de control, apropiación y resistencia. Podríamos señalar como mecanismo de control estatal la negativa por parte del Ministerio de aceptar la propuesta de escuela campesina en los términos en que la formulara el MCC, ofreciendo formatos escolares precarizados (programas de terminalidad educativa) en contraposición a la apertura de escuelas secundarias rurales regulares. También podría considerarse expresión del control el establecimiento de lineamientos y disposiciones ministeriales por cumplir como condición necesaria para que los trayectos educativos sean acreditables.

Frente a esas limitaciones, fue necesario encontrar maneras de apropiarse de la propuesta ministerial y adaptarla al proyecto original de escuela. Algunas de las estrategias del MCC orientadas a adaptar los programas de terminalidad fueron: definir el sentido político- pedagógico de las actividades a realizar en la escuela; insertar en la currícula oficial instancias de formación propias del MCC y espacios de aprendizaje ligados a sus objetivos político- organizativos; reestructurar la jornada escolar a partir de momentos y actividades colectivas e introducir en los contenidos teóricos problemáticas referidas al territorio; entre otras. Vemos, así, cómo la práctica educativa encuentra intersticios para soslayar al control estatal.

Centrando la mirada en quienes cotidianamente habitan el espacio e influyen en la estructura organizativa de la escuela, podemos establecer algunas consideraciones interesantes. Expectativas y representaciones sociales divergentes sobre lo escolar dan lugar a la coexistencia de distintas formas de “hacer escuela”, que se manifiestan en las prácticas y discursos que la diversidad de actores encarna y que oscilan entre el apego y el desapego de las disposiciones formales.

Si bien el objetivo del MCC es consolidar su equipo docente y administrativo, cubriendo los cargos con integrantes de la organización, en muchos casos, no es posible. Sin embargo, a lo largo de la investigación, se pudo constatar que los conflictos y desencuentros no son necesariamente consecuencia de la falta de filiación al movimiento. Sobre esto, la interpretación de los/as docentes es que hay quienes obstaculizan deliberadamente la propuesta educativa de la escuela. Por otra parte, recuperar los procesos de negociación que preceden las designaciones para los cargos docentes permite visibilizar las correlaciones de fuerza entre actores intervinientes: legisladores/as, directivos/as e integrantes del MCC; e identificar, a su vez, mecanismos de merecimiento de la política local, también presentes en la escuela.

Uno de los aspectos que más fricciones genera entre quienes realizan tareas administrativas en la escuela y el equipo docente —en su mayoría, perteneciente al MCC— es la matriz político-ideológica que da identidad a las escuelas. Los principales cuestionamientos son dos: uno consiste en exigir la presencia de prácticas escolares propias de la escuela, consideradas instituyentes, tales como el izamiento de la bandera o la formación al inicio y al final de la jornada. Otro, en señalar el desacuerdo con que se introduzcan en la escuela alusiones a la lucha política de la organización.

A los diferentes modos de hacer escuela, se suman también diferentes percepciones sobre quiénes deberían ser los destinatarios de ella. Cuando se abrió el programa para jóvenes, la preocupación prioritaria de la coordinación y la secretaria docente fue mantener un nivel de matrícula aceptable para que la terminalidad de jóvenes pudiera continuar. Por ese motivo, propusieron el traslado de la escuela al pueblo, al identificar allí una cantidad significativa de potenciales estudiantes, frente a un número menor en el campo, que, en todo caso, podían ser fácilmente transportados. En ese contexto, la Dirección del Programa de Jóvenes avaló la continuidad de la escuela en la zona rural, ratificando uno de los acuerdos básicos de la negociación con el Ministerio de Educación, que establecía que la escuela debía estar ubicada en el campo, donde la gente vive y trabaja. Y el MCC interpretó la manera en que se resolvió ese conflicto como una conquista política.

Si bien la tensión de fondo entre los actores se sostuvo a lo largo del tiempo, fue variando su intensidad: en ciertos momentos, se flexibilizaba y, en otros, aumentaba, en función de la posibilidad de establecer o no acuerdos de convivencia y trabajo. También se pueden identificar tensiones emergentes con respecto a algunos/as estudiantes por las distintas maneras de entender el espacio escolar, especialmente los/as jóvenes del programa de 14 a 17 años. La resistencia a la dinámica de la escuela se manifiesta, por ejemplo, en los cuestionamientos o el rechazo de algunos a participar de actividades que no sean estrictamente curriculares, ya que se considera que el tiempo que están en la escuela es tiempo que debe ser utilizado para terminarla, desinteresándose por las propuestas de formación política o productiva. El hecho de que esa sea la única escuela secundaria en la zona implica que no hay opciones de elección institucional, lo que, a su vez, nos permitiría pensar en la figura de “estudiantes cautivas/os” frente a una única propuesta educativa, que puede no responder a sus intereses o expectativas, con la que incluso pueden estar en desacuerdo en términos político-ideológicos. Esto nos conduce a considerar que la propuesta ofrecida por la escuela campesina no supone una adhesión inmediata, sino que puede ser apropiada en distinto grado o incluso no ser apropiada.

Las diversas situaciones presentadas van poniendo de relieve los múltiples pliegues del mundo escolar, mostrando las contradicciones y dificultades que se generan en torno al objetivo de la formación de conciencia crítica y los procesos de apropiación, control y resistencia con los que se encuentra ese objetivo por parte de diferentes actores en función de las metodologías y contenidos a través de los cuales se procura alcanzarlo.

La Escuela fortalece el programa político del MCC

Nos abocamos, ahora, a analizar en qué sentido podríamos decir que la escuela fortalece la lucha política del MCC. Como dijimos, la lucha organizada como experiencia de lo político se introduce en la escuela de múltiples maneras, adquiriendo formas concretas en diferentes situaciones. Al analizar la *disputa por la posición social en el campo educativo*, resulta significativo, en el caso de la Escuela de APENOC, el proceso de mudanza y avance “territorial” que indica cómo el proyecto educativo del MCC consolida la presencia del movimiento en la zona. Desde su apertura hasta la actualidad, la escuela ha funcionado en distintos espacios: inicialmente, en la casa de un vecino, para luego trasladarse a un puesto de salud recuperado por la organización y, finalmente, a una escuela primaria. Este traspaso de lugares indica un proceso de reconocimiento y legitimación social, dado que se pasa de una casa, que es un espacio doméstico, al edificio donde debe funcionar una institución educativa propiamente dicha. A su vez, comienza con la implementación de un programa de terminalidad para personas adultas, pero, al poco tiempo, se logra la apertura de otro programa secundario que abarca una nueva franja etaria: jóvenes de 14 a 17 años. Posteriormente, el programa para adultos/as se desdobra en una nueva sede ubicada en Pichanas, un paraje rural cercano, lo que, además, indica el aumento de servicios educativos prestados por la escuela campesina en la zona.

Por otra parte, en el apartado anterior, señalamos que, al explicitar la conflictividad constitutiva del mundo social, la escuela se constituye en un ámbito donde la disputa política de la organización se hace presente. Esa conflictividad “vivida”, en la que intereses de clases y representaciones sociales entran en pugna, también es introducida de manera intencionada en la escuela para ser “visibilizada y pensada” a través de los contenidos teóricos y prácticos que se enseñan.

Como ya señalamos, las escuelas campesinas son parte de un repertorio más amplio de experiencias formativas que suceden fuera del ámbito escolar, pero que, al ser “llevadas” allí para su comprensión y reflexión, son revestidas de nuevos sentidos. Desde la perspectiva del Área de Formación del MCC, la educación no se circunscribe 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 que la escuela recupera. Ejemplos de esto son las jornadas de trabajo comunitario, la realización de obras de agua, las reuniones de comunidad y de delegados/as, la participación en marchas y acciones de protesta, los viajes y los encuentros con otras organizaciones. De esta forma, la escuela se liga a los aprendizajes que ofrecen las luchas del movimiento y el mundo del trabajo.

Por otra parte, se aprovecha el potencial formativo de ciertas experiencias extraescolares reflexionando, discutiendo y trabajando sobre estas y, además, instancias deliberativas o de capacitación que el movimiento impulsa en otras áreas de la organización también se trasladan a la escuela, constituyéndose en prácticas o actividades con contenidos de aprendizaje relevantes. Ejemplos de ello son los talleres de capacitación productiva.

Nuestra permanencia en la escuela nos permite postular que no solo la selección de contenidos y metodologías responden a los objetivos de educar para la cooperación, la organización y el trabajo, sino que toda la estructura organizativa de la jornada escolar responde a tales principios^[9], orientados a revalorizar el modo de vida y producción campesina.

La educación para la organización centra el aprendizaje en intervenir en la toma de decisiones y favorecer la defensa de derechos de manera colectiva. Mencionamos, aquí, las asambleas escolares: instancias de intercambio y discusión que se construyen comunitariamente y promueven la participación de sus miembros. La variedad de los temas abordados revela su potencialidad y su relevancia, ya que lo que en ellas se decide contribuye a definir el curso de la escuela. Dado que uno de los aprendizajes deseables es la participación a través de la palabra, se considera de gran valor formativo el espacio asambleario y se lo propone como un ámbito de ejercicio democrático y comunitario:

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. (C.Vélez, comunicación personal con referente de su comunidad y docente de la escuela, 11 de diciembre de 2016)

Cabe mencionar que este momento escolar es apropiado de manera diferencial por los/as estudiantes, en función del interés y de la significatividad que le otorgan. Sin embargo, constatamos que, a través del ejercicio frecuente, las intervenciones y planteos realizados, fueron ganando en complejidad. Aun persistiendo la falta de interés y participación de algunos/as, otros/as comienzan a valorar 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 el abordaje de situaciones problemáticas es una responsabilidad exclusiva de los/as docentes. Por otra parte, las asambleas visibilizan lo que no funciona o genera inconvenientes, y se constituyen en el encuadre institucional adecuado para que esas dificultades sean manifestadas. Es interesante destacar que los mecanismos previstos por las asambleas también son utilizados para modificar su propio funcionamiento, más aún para cuestionarlo, como sucede cuando los/as estudiantes del Programa de jóvenes proponen redistribuir los grupos de discusión o cuando solicitan más tiempo de clase y menos de actividades no curriculares, como esa.

Las asambleas ampliadas son una modalidad especial en las que se convoca también a vecinos/as, familias y personas de las comunidades cercanas a la escuela para resolver situaciones específicas, como, por ejemplo, la movilidad hacia la escuela o conflictos de tierra que incluyen al predio escolar. El abordaje comunitario de estas situaciones se presenta como parte de la resolución de problemas y puede ser aprendido en la escuela.

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 qué 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. (Sara, docente, registro de asamblea ampliada, 1 de marzo de 2013)

En este caso, se considera que el transporte no es problema de quien no tiene cómo llegar, sino que es un problema de la institución y de la comunidad educativa en su conjunto y, por tanto, debe resolverse colectivamente para que todos/as los/as estudiantes tengan posibilidades de trasladarse. Así, las soluciones no pueden ser individuales porque los problemas tampoco lo son.

Esto nos introduce en otro de los principios educativos: educar para la cooperación. Además de asumir de manera conjunta problemáticas comunes, la educación para la cooperación también se relaciona con los momentos colectivos, en los que participan todas las personas que se encuentran en la escuela (administrativos/as, docentes y estudiantes del programa de jóvenes y adultos/as). Además de contribuir a la integración social en el espacio, esos momentos pueden pensarse como una estrategia para generar lazos comunitarios, ya que muchos/as de ellos/as son vecinos/as o viven en parajes cercanos. Una de estas instancias es *la ronda de noticias*, que funciona como un espacio de difusión, donde se ponen en común noticias locales e internacionales y la realización de actividades grupales propuesta en algún taller o la limpieza de la escuela. Dado que no cuenta con personal asignado para realizar la limpieza, esta tarea debe efectuarse por quienes utilizan las instalaciones. Inicialmente, lograr acuerdos sobre eso no fue fácil. Sin embargo, aún con niveles diferenciales de participación y compromiso, paulatinamente, los/as estudiantes fueron asumiendo la responsabilidad. Y a esta actividad comenzaron 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 el desayuno y armar la biblioteca.

También es un objetivo pedagógico la revalorización de lo campesino, que se vincula a la contextualización de contenidos. Nos referimos a ligar lo que se enseñe no solo con las condiciones ambientales y productivas de la zona, sino también con las luchas de la organización por la defensa de ese modo de vida. Por este motivo,

además de recuperar la utilidad de lo aprendido en función de su aplicabilidad, se destaca el alcance político y social que tienen dichos conocimientos para transformar el entorno y las condiciones de vida. En distintas instancias formativas, como talleres y capacitaciones, se promueve la recuperación de saberes previos y saberes populares, favoreciendo la articulación y el intercambio de conocimientos, aportados por distintos sujetos sociales —docentes de la escuela, psicólogos/as, campesinos/as, técnicos/as del INTA, agrónomo/as, trabajadores/as sociales, docentes universitarios, artistas, etc. (Martínez, 2013)—. 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 situaciones problemáticas propias de la región. Para ello, en la escuela, proponen actividades que contribuyan a la recopilación y construcción de datos sobre el propio territorio, tales como registros de lluvias, mapeo del monte nativo y relevamiento de tipos de yuyos medicinales.

Estas cosas las hemos ido aprendiendo desde chicos (...) por nuestros abuelos [y] padres... Viene de generación en generación. 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. ((. Vélez, Registro de taller 14 de octubre de 2011).

Al asumir la tarea pedagógica de poner en valor la realidad campesina, se 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 el interés por este tipo de actividades es técnico o económico, pero también político, en tanto supone la lucha por el acceso y distribución de los recursos que permitan producir. La estrategia de articular experiencias formativas sobre la producción con los contenidos curriculares previstos responde al objetivo de educar por y para el trabajo, dando lugar a una nueva manera de organizar la dinámica escolar, que prepara y capacita a través de prácticas productivas, articulando conocimientos y formatos escolares en función de estas.

Las diversas situaciones aquí presentadas permiten comprender de qué manera el espacio escolar es resignificado al ponerse en relación con el programa político del MCC y en qué sentido decimos que la escuela contribuye al fortalecimiento de este.

Consideraciones finales

La novedad de la demanda educativa que el MCC hace al Estado provincial no se limita a procurar el acceso a la educación, sino que exige intervenir y controlar los procesos que tengan lugar en el diseño e implementación de proyectos educativos (Michi, 2010). Retomando la tensión que genera articular los principios pedagógicos con las disposiciones ministeriales, podemos decir que la intervención estatal es limitante porque organiza y regula el espacio escolar, establece requisitos y define prácticas, pero, a su vez, también permite la apertura de las escuelas y legitima los trayectos educativos. Podemos decir, entonces, que también es habilitante, ya que abre la posibilidad de que la organización pueda adecuar los programas a sus objetivos educativos y políticos.

En tanto manifiesta la conflictividad constitutiva del mundo social, la escuela se encuentra vinculada a la lucha territorial del MCC de diversas maneras: por un lado, la escuela es en sí misma “objeto de lucha”, ya que encarna un derecho a garantizar; es también “instrumento de lucha” en tanto contribuye a consolidar la posición del movimiento en el territorio y a dar a conocer su programa político; y es, al mismo tiempo, “espacio de lucha”, donde la disputa social se recrea y se experimenta. Tales condiciones modelan la cotidianeidad de la escuela, generando una realidad escolar con características propias, que nos permite pensarla como un ámbito donde se condensan disputas, contradicciones y tensiones y, a la vez, como un ámbito de múltiples posibilidades.

La complejidad de lo escolar puede ser considerada teniendo en cuenta, por un lado, la manera en que el espacio educativo se configura como campo social, a partir de la intervención de diversos sujetos sociales que ocupan diferentes posiciones y contribuyen a su definición. Y, 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, conduciéndonos, así, a identificar lo que está en juego en la disputa educativa.

Nos encontramos 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. Para el equipo docente, no solo es importante que exista la escuela y que alcance los objetivos educativos prescriptos. Además, es prioritaria la definición sobre cómo tiene que organizarse *esa* escuela: “Que tiene que ver con el cómo hacemos las cosas” (Registro de clase, 2013). Esto pone de relieve la importancia que se le da a que “las cosas” se realicen y a cómo se realicen, ya que *la forma, forma*. Con esto, nos referimos a que en *la manera de hacer* también hay un contenido pedagógico a aprender y 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 otras formas de convivencia, para establecer nuevas relaciones sociales y para ejercitar la participación democrática en la toma de decisiones (Frei y Stedile, 1993). Sin embargo, la singularidad de la experiencia genera desacuerdos con el resto del personal de la escuela, ya que, en las prácticas educativas, se condensan miradas contrapuestas del mundo escolar y de la función social de la escuela.

Consideramos que la escuela se alinea en torno al proyecto político de la organización y contribuye a fortalecerlo, aun contando con muchas limitaciones y con discusiones internas sin resolver. Propone la construcción de *formas, espacios y relaciones diferenciadas en términos educacionales*, organiza la experiencia escolar en torno al ejercicio de la autogestión y el trabajo colectivo y genera el encuentro de sujetos de diferentes edades, que se encuentran en distintos momentos de vida.

Destacamos como aspectos significativos dentro de la dinámica escolar la realización de actividades productivas, los momentos de organización colectiva, como las asambleas, los procesos de autoorganización por parte de los/as estudiantes —tales como la limpieza de la escuela y la coordinación de la jornada—, los procesos de autoevaluación y las instancias de articulación de conocimientos teóricos con otros adquiridos a lo largo de la vida en el campo. Todas estas situaciones van dando lugar a una forma escolar específica y contribuyen a construir una propuesta pedagógica que transforma y resignifica el espacio escolar (Vendramini, 2007).

Como señalamos, la escuela propone fortalecer la formación política de los/as estudiantes y poner en cuestionamiento y discusión la interpretación de la realidad propuesta por un sistema que se desentiende de la pérdida de derechos. Sin embargo, cabe advertir que eso excede por mucho los esfuerzos que la escuela pueda hacer, debido a las condiciones estructurales en las que se encuentra, aun así consideramos que el paso por la escuela provee habilidades necesarias que contribuyen a esa formación y puede ser ámbito de iniciación en prácticas cooperativas, organizativas y de participación.



De la Serie Otros Mundos, acuarela. Maria José Pérez

Referencias bibliográficas

- Caisso, L. (2014). *Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Dalmagro, S. (2010). *A escola no contexto das lutas do MST* [Tesis de doctorado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Decándido, E. (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.
- 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 licenciatura]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. El Colectivo.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Oikos-Tau.
- Stedile, J. P. y Frei, S. (1993). *A Luta pela. Terra No Brazil*. Scrilla.
- Vendramini, C. (2007). Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes, Campinas*, 27(72), 121-135.

Notas

- [1] Los datos sobre la situación educativa del norte y noroeste provincial que pusieron en evidencia la escasa oferta de escuelas secundarias corresponden al relevamiento realizado por miembros del MCC e investigadores en Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino en el marco del Proyecto “Bases para el ordenamiento territorial comunitario”, línea de Trabajo “La educación como derecho y componente del desarrollo sustentable”, dirigido por la Dra. Alicia Barchuk —FONCYT PICTO’S 2005— (UNC, Res. 142/07 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica).
- [2] Las organizaciones que integran al MCC son: Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC), Unión Campesina del Oeste Serrano (UCOS), Central Cruz del Eje, Organización de Campesinos Unidos del Norte Cordobés (Ocunc), Unión Campesina de Traslasierra (Ucatras) y Unión Campesina del Norte (UCAN). Además de esta articulación provincial, a nivel nacional, el MCC integra el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) y forma parte de CLOC en el ámbito regional y de Vía Campesina en el internacional.
- [3] Entre los modos de acceso al campo y las técnicas de construcción y análisis de datos utilizadas además de la observación participante, se realizaron entrevistas en profundidad, historia de vida y consulta de fuentes documentales producidas por organismos públicos, por el Movimiento Campesino y por equipos de investigación de la UNC vinculados a la educación rural.
- [4] 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) en los que no necesariamente se incluyen todas las familias pertenecientes a esos parajes. Las reuniones de comunidad son instancias de discusión que forman parte de la estructura organizativa del MCC. Estas involucran a los vecinos de cada comunidad y las conclusiones son transmitidas por un delegado en la reunión correspondiente.
- [5] Las escuelas corresponden a las sedes de OCUN, UCAN, UCATRAS y APENOC. En las dos primeras, funciona un programa de terminalidad educativa para adultos y, en UCATRAS, el programa de terminalidad para jóvenes. En la escuela de APENOC, funcionan ambos programas.
- [6] 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 remitió a cubrir tramos y recorridos para los cuales hubiera líneas de transporte tanto urbano como interurbano, pero no para los traslados que quedaron por fuera de los circuitos estipulados para el transporte público.

- [7] Cabe señalar que no lo entendemos como una institución homogénea, sino al modo gramsciano, como Estado ampliado.
- [8] Cuando nos referimos al carácter “alternativo” de la propuesta educativa del MCC, nos referimos a los contenidos y también a las definiciones sobre la estructura escolar.
- [9] Los principios de la escuela campesina pueden consultarse en el Documento Escuela Secundaria Campesina.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153180877005>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Carolina Vélez Funes

**Escuelas Campesinas. Convergencia del proyecto político
y educativo de un movimiento social**

**Peasant Schools. Convergence of the political and
educational project of a social movement**

**Escolas Camponesas. Convergência do projeto político e
educativo de um movimento social**

Praxis Educativa (Arg)

vol. 29, núm. 1, p. 1 - 14, 2025

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290105>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**