

La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina: Desde las prescripciones normativas a las construcciones cotidianas en tres experiencias educativas

SOFÍA AMBROGI

CENTRO DE INVESTIGACIONES MARÍA SALEME DE BURNICHÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

ELISA CRAGNOLINO

CENTRO DE INVESTIGACIONES MARÍA SALEME DE BURNICHÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
elisacragnolino@gmail.com

MACARENA ROMERO ACUÑA

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS
CENTRO DE ESTUDIOS ANTROPOLÓGICOS EN CONTEXTOS URBANOS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Resumen: Proponemos el análisis de una política educativa referida a la obligatoriedad escolar del nivel secundario en contextos rurales. Consideraremos su dimensión normativa para problematizar luego cómo éstas

se concretan en distintas experiencias analizadas. En Argentina a finales del 2006 se promulga la Ley de Educación Nacional 26.206, que establece la obligatoriedad del secundario y en el artículo 17 establece a la Educación Rural como modalidad específica. Esto contrasta con la ley educativa anterior que extendía la obligatoriedad únicamente al tercer ciclo de Educación General Básica y no consideraba la ruralidad como modalidad específica. Partimos del presupuesto de que las propuestas normativas construidas a nivel nacional se redefinen diferencialmente en las provincias, donde se encuentran con políticas públicas jurisdiccionales propias con las cuales se conjugan, habilitando diversos procesos de apropiación diferencial de lo que supone una única ley de alcance nacional. Desde una perspectiva relacional dialéctica, y con la lógica intensiva que supone el trabajo de campo antropológico, nos proponemos abordar la dimensión política en la apropiación y disputa por la escolaridad secundaria, entrelazando la dimensión de experiencias locales, la normativa oficial y los procesos estructurales que intervienen en su definición. Para esto tomaremos tres experiencias rurales en dos regiones seleccionadas de Argentina (norte y centro de Córdoba y Delta Medio del Paraná, Santa Fe/Entre Ríos).

Palabras claves: Educación secundaria, obligatoriedad escolar, ruralidad, etnografía, políticas públicas.

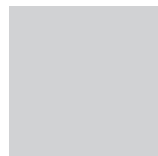
The obligatory nature of secondary education in rural environments in Argentina: From normative prescriptions to daily constructions in three educational experiences

Abstract: We propose an analysis of an educational policy that refers to the compulsory nature of secondary education in rural environments. We will consider the policy's normative dimension to raise issues and how these are manifested in the various experiences analyzed. In Argentina at the end of 2006, Education Law 26.206 was enacted, establishing the compulsory nature of secondary education. Article 17 establishes Rural Education as a specific modality. This contrasts with the previous education law, which extended compulsory schooling only as far as the third cycle of Basic General Education and did not consider rurality as a specific modality. We start from the assumption that normative proposals constructed at the national level are differentially redefined in the provinces, where they have their own jurisdictional public policies with which they combine, enabling various processes of differential appropriation of what is implied by a single law applicable to the whole nation. From a dialectical relational perspective, and with the

intensive logic that anthropological fieldwork entails, we aim to address the political dimension in the appropriation and dispute concerning secondary schooling, interweaving the dimension of local experiences, the official regulations and the structural processes that intervene in its definition. For such purposes we will look at three rural experiences in two selected regions of Argentina (northern and central Córdoba and the Middle Delta of Paraná, Santa Fe / Entre Ríos).

Key Words: Education, compulsory schooling, rurality, ethnography, public policies.

La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina: Desde las prescripciones normativas a las construcciones cotidianas en tres experiencias educativas



Sofía
Ambrogi

Elisa
Cragnolino

Macarena
Romero Acuña

https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019393235

Recibido: 16/01/2018

Aceptado: 22/05/2018

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos el análisis de una política educativa argentina referida a la obligatoriedad escolar del nivel secundario en contextos rurales. Consideraremos su dimensión normativa para problematizar luego cómo éstas se concretan en distintas experiencias analizadas.

El tema que proponemos abordar se inscribe en el campo de la antropología y educación, en una investigación que venimos realizando a través de un proyecto colectivo denominado “Transformaciones estructurales rurales, políticas públicas y disputas por educación”. Este es a su vez resultado y continuidad de las construcciones teóricas, metodológicas y analíticas que como equipo nos reúne desde hace más de una década; y que se nutre tanto de las experiencias de extensión, como de investigaciones llevadas a cabo por los distintos integrantes del equipo en

sus trayectos de grado y posgrado. Compartimos una preocupación: analizar las condiciones socio históricas que hacen posible comprender los procesos de construcción, acceso, apropiación, negociación y disputa que se configuran en relación a prácticas educativas rurales.

Nos posicionamos desde un enfoque socio antropológico que apunta a la construcción de nexos articuladores de las diferentes dimensiones de la problemática bajo estudio, en un intento por trascender las clásicas dicotomías entre lo micro y lo macro (Achilli, 2005), tratando de poner en diálogo en los distintos niveles de análisis las distintas escalas que están siendo abordadas desde la mirada que otorga la puesta en relación del trabajo de campo y la bibliografía.

En este sentido, la dimensión histórica es fundamental ya que cuando analizamos las políticas, las instituciones y las prácticas de educación que le dan existencia cotidiana, tratamos de identificar procesos, continuidades y discontinuidades, y reconstruir las trayectorias sociales de los sujetos colectivos que las constituyen.

El proceso de investigación responde a un aporte de orden teórico-metodológico que suponen las investigaciones antropológicas, ya que implican lógicas intensivas del trabajo de campo. Nos proponemos en términos teórico-metodológico el desafío de realizar un análisis estructural y político de escala amplia, que se entrecruce con procesos y prácticas cotidianas; reconociendo que hay procesos particulares, dinámicas, sujetos y relaciones diferentes en cada escala de análisis. Esta comprensión de las instituciones y prácticas educativas se encuentran atravesadas por procesos hegemónicos en los que se relacionan sectores dominantes y subalternos de manera asimétrica (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2018).

Nos interesa poder establecer líneas de análisis que consideren las políticas públicas nacionales, en su vertiente normativa, y las jurisdiccionales en los territorios de trabajo, con la finalidad de poder reconocer la manera en que más allá de las prescripciones nacionales, estas se redefinen y apropian diferencialmente en las jurisdicciones provinciales. Se trata de los lineamientos construidos a nivel central respecto a la obligatoriedad de la educación secundaria, que a su vez siguen

las directrices establecidas por los organismos educativos internacionales (OEA, UNESCO) y de crédito (BID, Banco mundial, FMI). Esto implica definir quiénes son los sujetos históricos concretos disputando ahí en los territorios donde desarrollamos nuestros trabajos empíricos, cómo se configuran los procesos de imposición, pero también lo que se encuentra por fuera de las normativas, que disputan, negocian y en definitiva crean políticas desde sus prácticas cotidianas. Adscribimos, en este sentido a las perspectivas teóricas y metodológicas de la Etnografía Educativa en su vertiente Latinoamericana (Rockwell, 2001)¹ que entre otras muchas cuestiones propone la identificación de las disociaciones entre marcos normativos, discursos oficiales y realidades sociales.

Nuestra anticipación hipotética es que en los espacios rurales hay un acceso diferencial a la educación secundaria que varía según el territorio que analicemos. Nos interesa poder pensar las políticas públicas no únicamente desde la prescripción, sino considerando cómo se pone en juego en los contextos particulares. Recurrimos al análisis etnográfico para recomponer el caleidoscopio de las realidades diversas que asumen los procesos educativos rurales en Argentina. Como referencia abordaremos sólo tres experiencias en las cuales la obligatoriedad de la escuela secundaria es comprendida y puesta en juego de manera específica: Los proyectos educativos de un movimiento campesino y la disputa por el territorio, ubicado en el norte de Córdoba; las decisiones familiares de desplazamiento a zonas urbanas por parte de jóvenes de islas situadas en el Delta Medio del Paraná; y los proyectos educativos en una escuela agrotécnica en la pampa húmeda de Córdoba, que se encuentran entrelazados con prácticas empresariales del agronegocio.

¹ Esta perspectiva, iniciada en la década del 70 y consolidada desde México con los trabajos de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, (Departamento de Investigaciones Educativas, CINESTAV-IPN), se multiplica luego a partir de los 80 a través de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas para la Realidad Escolar que es un espacio de formación para nuestras maestras M. Rosa Neufeld, Elena Achilli y Graciela Batallán). Nos referenciamos en este enfoque en tanto nos permite repensar la noción de institución escolar, el lugar de los diferentes sujetos y analizar lo político como proceso que atraviesa las tramas institucionales; estudiar la escuela como parte de una sociedad civil donde la lucha política y la construcción de hegemonía se despliegan cotidianamente. Véase Rockwell, 2018.

CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO: DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (1993) A LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006)

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria constituye una preocupación internacional que reviste características particulares en América Latina. En el caso de los territorios rurales se presenta como un desafío para las políticas educativas considerando los contextos de desigualdad social y los procesos de exclusión, subordinación y subalternidad de buena parte de sus pobladores.

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional vigente (Ley 26206) el Estado nacional argentino, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de planificar, organizar, supervisar y financiar el sistema educativo nacional. Está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social. La educación es obligatoria hasta la finalización de la escuela secundaria. La estructura del Sistema Educativo comprende cuatro niveles[1] y ocho modalidades. Uno de los niveles es el secundario y una de las modalidades es la “rural”.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) es reconocido como un misterio “sin escuelas”, dado que en un progresivo proceso de transferencia desde el Estado Federal a los estados provinciales delega la responsabilidad educativa a las jurisdicciones. Este proceso de delegación, sin el correspondiente traspaso de los recursos necesarios para sostenerla, se inicia durante la dictadura militar (1976-83) con la transferencia de las escuelas primarias, que aún dependían del MEN, a cada una de las provincias y se profundiza luego en la década del 90 durante la presidencia de Eduardo Menen. Con llama “Reforma Educativa”² se agudiza la fragmentación del sistema ligada a los recursos económicos y políticos diferenciales con los que cuenta cada estado, pero además debido a las distintas estructuras que

² Esta reforma educativa forma parte de un proceso de reforma global, achicamiento del Estado, y ajuste estructural que siguió los dictados de los Organismos Internacionales de Créditos (FMI, Banco Mundial). Remite a una lógica “neoliberal/conservadora” que, entre otros puntos, homologa lo público y lo privado, fundándose en una lógica de mercado y corriéndose así el eje del discurso desde el sistema educativo a las instituciones educativas y a los individuos y sus familia

define cada jurisdicción para los niveles de la llamada Educación General Básica. Con la Ley Federal de Educación N° 24195 (en adelante LFE) del año 1993 desaparece la vieja estructura del sistema educativo, de educación primaria y secundaria. Ahora se divide en nivel Inicial (3, 4 y 5 años), 9 años de Educación General Básica (EGB) a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en tres ciclos (en algunas jurisdicciones comprende tres años cada uno y otras de tres el primero, cuatro el segundo y dos el tercero) y, por último, tres años de educación Polimodal La obligatoriedad escolar se extiende hasta el 3° ciclo de la EGB.

A partir de 2006, durante el gobierno de Nestor Kirchner, hay una nueva modificación de la estructura del sistema y en el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 se establece en Argentina la obligatoriedad de la educación secundaria completa. Esta es definida como una unidad pedagógica y organizativa, que tiene la finalidad de habilitar a jóvenes y adolescentes en el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de sus estudios (DiNIECE, 2009). En la LEN es posible encontrar un amplio articulado en el cual se visualiza un interés por parte del Estado en sostener una política basada en lo que la misma ley denomina “principio de inclusión”. La educación se plantea como un derecho y el Estado como garante del mismo. Si bien hay apelaciones a “la comunidad y las familias, a diferencia de la ley anterior, el Estado nacional es el responsable principal de la educación, entendida en términos de derechos humanos.

A continuación, abordaremos la modalidad propia de la Educación Rural (en adelante ER), tanto en lo que implicó su implementación, como también respecto a distintas dimensiones que la atraviesan: el modelo económico-social del agronegocio y las recomendaciones de organismos internacionales.

LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN RURAL EN EL CONTEXTO DEL AGRONEGOCIO

En nuestro país, la educación secundaria del ámbito rural ha asumido históricamente distintas modalidades y estrategias. Las escuelas agropecuarias, son parte de la oferta “tradicional” en el ámbito rural. Con la Ley de Educación Nacional se establece un

conjunto de modalidades educativas, entre las que se encuentra la Educación Rural, destinadas a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas que se adecuen a las necesidades y las particularidades de la población que habita en zonas rurales o que desempeñan actividades productivas en el campo (artículo 49 DINIECE, 2009).

Proponemos, en primer lugar, contrastar las formas preexistentes de estas modalidades antes de la nueva ley del 2006, específicamente de la última década del siglo XX³. Mencionamos en el apartado anterior la extensión, a partir de la LFE de 1996, de la obligatoria escolar hasta noveno año; este último tramo era conocido como EGB3 rural o en la provincia de Córdoba Ciclo Básico unificado Rural (CBUR). La implementación de la EGB posibilitó en alguna de las jurisdicciones un modo de organización para la continuidad de la trayectoria escolar de los alumnos en la misma escuela primaria rural, bajo el acompañamiento de un docente del nivel con carácter de tutor. Los modelos de organización de la escuela secundaria rural se definieron en unidades de gestión local con la conducción de un responsable de sede y en articulación con la supervisión zonal, conformándose una sede con grupos de profesores de secundaria que constituían una unidad de gestión.

Con la LEN y la extensión de la obligatoriedad al ciclo completo, que vuelve a nominarse como secundario, se intensifican las preocupaciones por el formato escolar del nivel en las zonas rurales. Se crea la modalidad propia de la ER, que como las otras responde a la necesidad de enmarcar las particularidades específicas de formación en contextos determinados con el “propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (Ley N° 26.206, 2006). Con esto se genera un nuevo punto de inflexión ya que por primera vez se

³ Las escuelas rurales fueron pensadas desde la fundación del Estado Nación para garantizar el arraigo poblacional, la formación ciudadana y por lo tanto la exaltación de una identidad nacional, como también el control y la formación de los trabajadores (en su mayoría peones rurales) y arrendatarios. Los esfuerzos más importantes se realizaron en la órbita de la escuela primaria, encargada de la alfabetización primero y luego la educación básica. Luego de su masificación y amplia propagación en todo los territorios, el acceso a la escuela será objeto de demandas e interpelaciones por parte de las diferentes clases que habitaban el campo, incluidas las subalternas.

afirma a nivel normativo la importancia de entender las identidades culturales y actividades productivas agropecuarias propias de los habitantes “del campo”. Esta transformación implicó a nivel institucional un desplazamiento de dirección (de ciclo primario a ciclo de educación media) y una gran variabilidad de cambios organizativos y de infraestructura⁴. Según las regiones, la escolaridad puede asumir formatos de alternancia, (con un tiempo de trabajo en la escuela y otro donde continúa la actividad pedagógica pero en el hogar), con un formato en el que alumnos de diversas edades trabajen en un mismo espacio (pluricurso) y con profesores que compartan; o como una escuela graduada común en el caso de una asistencia continuada y mayor de alumnos y profesores⁵.

Uno de los puntos interesantes de la nueva modalidad de ER, es que se proponen ciertas medidas para equiparar los servicios educativos brindados en las zonas rurales para que “asemeje” los niveles de las escuelas urbanas, para lo que se define la creación de redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión. En la letra de la ley (tanto la Nacional como las provinciales de Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos) en principio no pareciera haber una explicitación respecto a lo que esto implica, ni una referencia específica a los actores que se verán involucrados. Sin embargo, durante las investigaciones colectivas en diversos territorios dimos cuenta de la presencia de una multiplicidad de proyectos y programas desarrollados por un lado por organizaciones y movimientos campesinos, pero también diversas empresas, fundaciones y ONG’s que desarrollan diversas temáticas que abarcan desde prácticas de sustentabilidad y soberanía alimentaria, hasta talleres de emprendedurismo.

La extensión de la obligatoriedad a todo el nivel secundario, las definiciones respecto a los derechos de niños y jóvenes rurales

⁴ Referenciamos cuestiones vinculadas a la gobernabilidad en tanto la dirección de la primaria pierde incumbencia sobre los docentes de secundaria, aunque sigue teniendo responsabilidad en la cotidianeidad de alumnos y docentes

⁵ Actualmente coexisten escuelas diversas: escuelas de multinivel, escuelas completas con planta funcional completa, escuelas en entornos virtuales, escuelas con albergue o residencias estudiantiles asociadas, de alternancia y aquellas ubicadas en pueblos o ciudades cercanas a los parajes rurales de los cuales provienen los alumnos.

y las responsabilidades públicas al respecto junto con el reconocimiento de una modalidad transversal a todo el sistema puede entenderse como un avance significativo. Pero también podemos preguntarnos si habría un correlato entre la definición de la modalidad de Educación Rural y las transformaciones agrarias observadas en las últimas décadas. No tenemos cerradas respuestas al respecto, pero si algunas evidencias relativas a cómo las políticas educativas de los gobiernos nacionales y provinciales fueron de la mano con el fortalecimiento de un sector, el de la producción primaria que garantiza los recursos necesarios para el sostenimiento del Estado y la redistribución a una mayor cantidad de pobladores argentinos, entre ellos aquellos como los campesinos y trabajadores rurales que habrán de ser los más perjudicados por el modelo agroexportador.

En este sentido consideramos importante poder entender desde una manera crítica las transformaciones acontecidas desde los años '70 en adelante en la estructura agraria argentina. Nos referimos aquí específicamente al llamado modelo del agro-negocio⁶ (Gras y Hernández, 2009), que fomentó el corrimiento de la frontera agraria hacia zonas consideradas anteriormente improductivas, generando entre otros problemas la desaparición de pequeñas unidades de producción en distintos puntos del país y a la reconversión del perfil productivo de sus habitantes. Además aunque no será desarrollado en el presente trabajo, mencionamos que los lineamientos de organismos internacionales educativos, productivos y financieros (UNESCO, OREALC, OEA, FAO, BID, Banco Mundial, etc.) tienen presente en sus agendas las poblaciones que habitan territorios rurales. Muchos de ellos sostienen la prioridad de que el país incremente sus tasas de finalización del nivel secundario y promueva, a través de diversos programas, el acceso a ese nivel entre los jóvenes y adultos que no lo hubieran cursado (Vior y Oreja Cerruti, 2014). Precisamente este último formato de escolarización (programas de Terminalidad de secundaria) es el que hemos estudiado en el norte de la provincia de Córdoba y a él nos referiremos más adelante.

⁶ Se presenta como un modelo de acumulación basado en la eliminación de entes reguladores de comercio y de la actividad productiva, el avance y las transformaciones organizativas de la agroindustria con la introducción masiva de cultivos transgénicos gracias a la biotecnología, lo que trajo aparejado importantes y preocupantes transformaciones sociales y ambientales.

EDUCACIÓN RURAL: ANÁLISIS DE TRES ESTUDIOS DE CAMPO EN EL CONTEXTO DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Quedando establecida la centralidad que le atribuimos a la dimensión histórica al momento de analizar las políticas, las instituciones y las prácticas de educación que le dan existencia cotidiana; nos interesa tratar de identificar procesos, continuidades y discontinuidades y reconstruir las trayectorias sociales de los sujetos colectivos que las constituyen. Este análisis histórico y relacional hizo posible reconocer la presencia del Estado y distintas instituciones y sujetos colectivos específicos que construyen y se apropian diferencialmente de la educación. A partir de una propuesta teórico-metodológica que tiene como referencia al enfoque etnográfico latinoamericano, ampliamos la mirada desde lo educativo a procesos y espacios sociales del ámbito rural que exceden lo escolar. Las distintas experiencias que describiremos a continuación se encuentran ligadas a lo rural desde diferentes estrategias e inciden en la construcción de sentidos y prácticas con implicancias políticas en la legitimación o cuestionamiento de una forma de ordenamiento de la ruralidad.

ESCUELA SECUNDARIA CAMPESINA: APROPIACIONES DEL DE-RECHO A LA EDUCACIÓN EN EL NORTE DE CÓRDOBA⁷

Hemos enunciado la necesidad de reconocer las distintas prácticas y sentidos de la escolarización que se configuran complejamente en los distintos territorios, más allá del carácter homogeneizador que supone la existencia de una ley nacional. En este marco advertimos en los movimientos sociales un actor de creciente significatividad, que en las últimas décadas aparece dando una disputa en el campo educativo.

Uno de estos actores políticos y educativos en la provincia de Córdoba es el Movimiento Campesino (en adelante MCC). Éste

⁷ Este análisis se sustenta del trabajo de campo desarrollado por la directora del equipo de investigación Dra Elisa Cragolino y una de las tesoreras del equipo Lic. Carolina Velez Funes. Tienen como base actividades de investigación y actividades de extensión desarrolladas en distintos períodos desde el año 2008 hasta el presente, realizando acompañamientos, observaciones, entrevistas en profundidad, y relevamientos documentales

surge en el año 2004 y reúne aproximadamente a 1000 familias que participan en asambleas y a través de delegados. También a más de 1500 familias que se vinculan indirectamente a través de los proyectos que se promueven. Está integrado por campesinos y un grupo de “técnicos” de extracción universitaria que llegaron a fines de los 90 a los territorios, colaboraron con los diagnósticos y procesos organizativos iniciales y en la actualidad coordinan los proyectos y programas educativos. En Argentina son parte del Movimiento Nacional Campesino Indígena, que a su vez participa en organizaciones internacionales (Vía Campesina). Sus iniciativas se configuran en el marco de la “lucha por el territorio” y la defensa de la vida campesina frente al avance del agronegocio. Reivindicando derechos, estas organizaciones desde su surgimiento revalorizan y recrean formas de trabajo comunitario y avanzan en propuestas que se concretan en experiencias formativas ligadas a las necesidades de la vida en el territorio. El interés por el acceso a la escolarización secundaria surge cuando comienzan a desarrollarse diagnósticos comunitarios, expresándose luego en las reuniones zonales de delegados y siendo posteriormente asumida como problemática a trabajar por el colectivo que constituye el Área de Formación. Señalan que “no poder seguir aprendiendo es una manera de desalojar a las familias campesinas... El proyecto de formación necesita espacios para nosotros y las nuevas generaciones que incluyan la emancipación como parte del currículum” (MNCI, 2012, p. 97).

Las formas escolares rurales de la LFE y la reconversión bajo la modalidad de ER fueron duramente cuestionadas por las familias del movimiento: primero por la ausencia de oferta en los parajes donde vivían, que suponía gastos diarios en traslados o residencia en el pueblo o ciudad que no podían ser materialmente asumidos; por la pérdida de parte de la fuerza de trabajo familiar con la salida de los jóvenes del hogar; por temores vinculados a la edad temprana de estos desplazamientos (11 o 12 años) y el alejamiento. Fundamentalmente había una impugnación política ya que, por su currículum y prácticas, las escuelas secundarias rurales oficiales “enseñaban para el desarraigo y pérdida de la identidad de los campesinos” (MNCI, 2012, p. 19).

Identificada esta situación, desde el 2007 el MCC se involucra en dos procesos en paralelo: una consulta para averiguar qué escuela se necesitaba, y un análisis de las alianzas que deberían

tejer en el espacio público para hacerla posible. Esta última implicó la posibilidad de presentar un proyecto de Escuela Campesina ante el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba⁸, con un formato escolar inexistente hasta entonces para la educación estatal. Con la colaboración del equipo de especialistas de la UNC se elaboró un proyecto de Escuela Secundaria Campesina⁹. Este, sin embargo, nunca fue aprobado, pese a que proponía objetivos y aseguraba condiciones para facilitar la escolarización de los niños y jóvenes campesinos del norte cordobés. El proyecto contemplaba la creación de por los menos tres escuelas secundarias campesinas “públicas” (esto es con financiamiento del estado provincial), ubicadas en los territorios donde funcionaban tres de las centrales principales del MCC. La propuesta de que las EC serían gestionadas por las familias de la organización, quienes se reservaban el derecho de nombrar a los directivos y docentes a partir de la evaluación de proyectos y antecedentes, fue una de las cuestiones más controvertidas y que recibió la impugnación del gremio docente, quien reclamó que se siguiera la designación según un orden de mérito oficial garantizado por el Estatuto Docente. Desde el punto de vista organizativo-pedagógico se proponía un sistema de alternancia que implicaba la división del tiempo escolar en dos momentos: “el tiempo escuela”, una o dos semanas, cuando los alumnos permanecerían en la escuela y trabajarían en doble jornada, siguiendo la curricula oficial pero con adecuaciones relativas a la realidad campesina y el “tiempo comunidad” cuando los alumnos volverían a sus casas para seguir trabajando en actividades diseñadas especialmente, que involucrarían a las familias y para lo cual serían acompañados por un

⁸ Para esto se recurrió al asesoramiento de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba y a otras organizaciones no gubernamentales o colectivos más o menos institucionalizados que trabajaban desde la perspectiva de la “educación popular”.

⁹ Se trató de un proceso de construcción complejo que supuso distintas etapas y que implicó múltiples actores: Además de los ya mencionados, bases y técnicos del MCC, el equipo de profesores de la UNC, integrantes de organizaciones de la sociedad civil que trabajan en proyectos alternativos, se encuentran los representantes del gobierno, el ministro de Educación, funcionarios de la secretaría de Educación; las Direcciones de Educación Rural, de Educación Secundarias, Secretaría de Coordinación, equipos técnicos especialistas de distintas dependencia a los cuales se derivó el proyecto para su evaluación.

tutor comunitario.¹⁰ A pesar de todas las iniciativas desplegadas, y las alianzas construidas, el proyecto fue primero prácticamente “frozen” en los cajones de los escritorios ministeriales” y nunca hubo respuestas denegando o aprobándolo.

Quizás sea importante una aclaración: no pretendemos plantear que el Proyecto de Educación Campesina se elaboró pensando en la adecuación a la Ley Provincial actualmente vigente, porque de hecho la construcción de la propuesta (año 2008) fue anterior a la norma (año 2010).

A pesar de que no se pudo construir una escuela secundaria regular, de acuerdo a las características previstas en las leyes, en la actualidad las Escuelas Secundarias Campesinas existen y ya son muchos los egresados pertenecientes a las familias campesinas, sean o no militantes o adherentes a las organizaciones. Funcionan desde el año 2008 en territorios pertenecientes a cuatro de las centrales del MCC, y en realidad existen no bajo esa nomenclatura, sino como sedes de Programas de Terminalidad de Secundaria para Jóvenes y Adultos y para jóvenes de 14 a 18 años (aunque los maestros y estudiantes de ellas se refieran a sus escuelas como campesinas). La existencia de estos espacios educativos, reivindicados por el MCC como “campesinos” surgen de los acuerdos con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, que autorizó la apertura de tres sedes del Programa de Nivel Medio Semipresencial para Adultos; funcionan con tutorías que se concretan un día a la semana, cuando se reúnen los alumnos que se encuentran cursando los diferentes niveles y donde se trabaja a partir de módulos impresos definidos para un alumno universal urbano. Es decir, que si bien formalmente no existen las escuelas campesinas como tales, el Movimiento y su tejido de alianzas logró generar los acuerdos suficientes como para poder establecer anexos de escuelas urbanas en sus territorios, en las cuales ellos ejercen la docencia y tratan de trabajar contenidos significativos desde algunos módulos libres. Esto ha requerido un trabajo particular de los profesores del MCC para

¹⁰ El proyecto seguía el formato de los Centros Educativos para la Producción Total, que son escuelas de gestión pública de alternancia ubicadas en zonas rurales de la Provincia de Buenos Aires. Estas a su vez son la versión pública de las Escuelas de Familia Agrícola que son “escuelas públicas de gestión privada”, de alternancia, que fueron creadas en Francia y desde allí se extendieron a distintos países. En Argentina existen numerosos establecimientos los distintos territorios.

adecuar contenidos, abrir nuevas temáticas, incluir problemáticas relevantes para la realidad campesina y un análisis crítico del contexto.

UNA ESCUELA SANTAFESINA EN TERRITORIO ENTRERRIANO¹¹

Presentaremos aquí una experiencia educativa enmarcada en la modalidad de educación rural, pero que se desarrolla en un contexto de islas. La problemática de investigación se enmarca en un ambiente rural-isleño (Romero Acuña, Calamari, Arce, et al 2015) donde niños/as, jóvenes, familias y docentes viven, cotidianamente, procesos particulares vinculados al pasaje de la escolarización primaria a la secundaria. Empíricamente la investigación se sitúa en el contexto educativo del Delta Medio del Paraná frente a la ciudad de Rosario. Este contexto sufrió en su historia reciente transformaciones socioeconómicas a partir de: la finalización de la construcción del puente Rosario-Victoria (2003), los procesos de sojización de la zona y la regulación y control de pesca y su comercio nacional e internacional. Esto supuso nuevas relaciones laborales y de la vida social de las familias, que inciden en los procesos de escolarización de los jóvenes.

Para poder entender la complejidad del espacio, hay que aclarar que en esta zona de islas convergen jurisdiccionalmente la provincia de Santa Fe y de Entre Ríos. Esto se debe a que el acuerdo de límite interprovincial se firma en 1969 con la Ley Nacional N.º 22067, estableciéndose allí los límites este-oeste entre provincias desde el punto máximo de profundidad del canal, y perteneciendo las islas a la provincia de Santa Fe¹².

La Escuela Remanso es una de las tres escuelas que se encuentran en esta zona de islas y fue fundada en 1938. “En 1948 (...) la Provincia de Santa Fe expropia 10 hectáreas de isla, donde está la escuela. Las compra, (...) y se la da a la cooperadora de la escuela para que administre esta tierras para que las familias

¹¹ El trabajo de campo se realiza desde el año 2016 a la actualidad, en el marco de una tesis de doctorado, y consta de una realización exhaustiva de entrevistas, observaciones participantes, relevamiento documental, y registros fotográficos.

¹² Los sucesivos dragados que se hicieron desde finales de los '70 y que llevaron al canal del río a su profundidad actual sucedió en el tramo final de la construcción del puente, corriéndose el límite interprovincial y pasando estas islas a responder jurisdiccionalmente al departamento de Victoria (Entre Ríos).

de los chicos puedan asentarse cerca de la escuela (...).” (Pedro, comunicación personal, 04 de agosto de 2017). En la actualidad esta escuela, si bien es parte del territorio entrerriano, es administrada y responde a Provincia de Santa Fe.

En su cotidianeidad, las aproximadamente 50 familias que viven dentro de estas 10 hectáreas alternan vida, trabajo y estudio con la ciudad de Rosario. Esto se debe a la proximidad, 10 minutos para cruce en lancha, mientras que la ciudad entrerriana de Victoria (a la que jurisdiccionalmente pertenece) queda a 76 km por vía terrestre.

La principal actividad económica de estas familias es la pesca, pero en épocas en la que no puede desarrollarse este trabajo, por veda o por falta de peces, se dedican a la construcción, cuidado de autos o limpieza de casas en la ciudad de Rosario. Los procesos de sojización llevaron en los últimos años a un desplazamiento de la actividad de cría de ganado vacuno a la isla y encontramos peones o puesteros que vive allí estacionalmente trabajando en el cuidado del ganado. En los últimos años aumenta la construcción de casas de fin de semana en la zona, esto se debe a que Rosario empieza a construirse y explotarse turísticamente como una ciudad que “mira al río”. Las personas que ocupan estas casas son generalmente de la ciudad de Rosario que van también en los fines de semana o en temporada pero no realizan actividades económicas en la zona; entonces hay isleños que trabajan como cuidadores, “caseros” para mantener las casas. Debido a estas actividades estacionales de las familias, hay estudiantes de la Escuela Remanso que tienen su matrícula en este establecimiento pero el director pide traspaso a alguna escuela de la ciudad de Rosario.

Hay otras dos instituciones que responden al Departamento de Escuelas de Islas de Provincia de Entre Ríos y tienen implementado desde el año 2013 un sistema de docentes itinerantes que garantizan la continuidad de la escolarización obligatoria. La escuela Remanso, durante la existencia del 3° ciclo de EGB tenía ese mismo sistema con docentes que realizaban la implementación del 8° y 9° grado, pero luego esto no tuvo continuidad. En la actualidad el docente y director de esta institución está realizando sucesivos intentos ante las autoridades educativas santafesinas para la implementación de esta modalidad, sin respuestas

concretas hasta el momento. El proyecto que está en discusión con el Ministerio de Educación de Provincia de Santa Fe propone adaptar los contenidos del plan “Vuelvo Virtual”¹³ a estudiantes de 12 a 18 años, y sumar la posibilidad de un cruce a una escuela técnica ubicada en la zona norte de la ciudad de Rosario dos veces a la semana, para agregar contenidos y llegar a cubrir la horas de cursado requeridas. Para garantizar el cruce, se le daría una beca a los estudiantes una beca mensual con un estipendio de mil pesos argentinos por mes, durante el periodo escolar.

La realidad es que, para los isleños, llegar hasta las otras dos escuelas de la isla les significa una distancia muy grande principalmente por las características de acceso¹⁴. Del mismo modo la inaccesibilidad se presenta si la opción es trasladarse a Rosario por el río, porque también este cruce está sujeto a las condiciones climáticas. A su vez, hay personas adultas de la isla, que también tienen interés en iniciar o finalizar el nivel medio, que han comenzado tratativas para concretarlo. respuesta que se baraja desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, es la implementación del Plan Vuelvo Virtual. Estas discusiones y tratativas se vienen registrando desde hace dos años.

Vemos como las condiciones materiales que se van conformando por los entramados de las políticas públicas, condiciones socio-históricas, prácticas y sentidos de la vida cotidiana, presentan una realidad que trascienden las dicotomías vida rural y la vida urbana; pero que también ponen en diálogo distintas prácticas, actividades laborales y experiencias formativas, que se traducen en distintos recorridos escolares. Encontramos en este entramado a jóvenes y familias que deciden mudarse a la ciudad

¹³ Desde el año 2013, la Provincia de Santa Fe lleva adelante el Plan Vuelvo a Estudiar, que se propone una acción de inclusión socioeducativa dirigida a jóvenes y adultos que por diversos motivos no han concluido su educación secundaria. El Plan Vuelvo Virtual busca ampliar el alcance del programa, a través del uso de los entornos virtuales, con una iniciativa inédita e innovadora de cursado semi-presencial destinada a estudiantes mayores de 18 años. La propuesta, contempla el acompañamiento de docentes tutores, e implica una parte del cursado virtual y encuentros presenciales en sedes territoriales cercanas a los estudiantes.

¹⁴ Una de las cosas que aquí deben ser aclaradas es que nos referimos a un espacio que no ha sido urbanizado. Los accesos son a través de canales y riachuelos que, dependiendo del nivel del río, permiten su circulación o son anegados. En este espacio donde viven las familias, no hay servicios: no hay tendido eléctrico, gas, ni obras cloacales. Las familias subsisten en viviendas precarias y sobre-elevadas debido a las crecidas.

para priorizar la continuidad en los estudios, a jóvenes que permaneciendo en la isla deciden con distintos tiempos continuar sus estudios secundarios y seguir viviendo en la isla, y jóvenes que priorizan aportar en las economías familiares, porque otra cuestión a tener al respecto nos decía “La juventud del isleño es muy cortita, porque pasa del nene a tener que ganarse la vida. (...) es de días porque pasa de ser un chico a ser un adulto que va a ir a remar, a tirar las redes, a criar a un hijo... Jóvenes en edad son. En actitudes ante la vida se convierten en adultos muy rápido.” (Pedro, comunicación personal, 04 de agosto de 2017).

UNA ESCUELA AGROTÉCNICA EN RELACIÓN CON LAS EMPRESAS AGROINDUSTRIALES¹⁵

A diferencia de las experiencias anteriormente descritas, analizaremos aquí la trayectoria de una escuela agrotécnica pública de gestión privada. Mencionamos en el apartado anterior que la Ley de Educación Nacional propone como solución para garantizar una educación rural de calidad, entre otras medidas, la creación de redes intersectoriales que logren garantizar el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes que realizan la secundaria bajo esta modalidad. En esta oportunidad, tomamos como referencia a una escuela ubicada en el centro del país al este de la capital de Córdoba, en una localidad denominada Villa del Rosario. El territorio en el que se ubica presenta una característica que se repite en distintas regiones de la provincia: se encuentra circundada por hectáreas interminables de cultivos de soja (principalmente), maíz, trigo y maní. Si bien esta escuela no funciona con la modalidad de ER, es una escuela agrotécnica secundaria ofrece una orientación de Técnico en Producción agropecuaria y Bachillerato en Agro y Ambiente. La escuela recibe estudiantes residentes en la localidad, al mismo tiempo que mantiene un albergue donde se encuentran alojados año tras año aproximadamente 200 estudiantes varones de parajes rurales del

¹⁵ El trabajo de campo realizado en esta zona transcurrió durante el año 2015-2016, en el marco de una Tesis de Licenciatura, en la cual se entrevistaron a profesores y directores de la escuela agrotécnica mencionada; sumándose a esto registros de campo de las observaciones realizadas in situ, análisis documental de las actividades desarrolladas por las empresas en la institución, y un registro fotográfico de las instalaciones construidas con el financiamiento otorgado en el marco de esta cooperación.

interior de la provincia. Es importante mencionar que las familias de estos chicos se desenvuelven en su mayoría en actividades agropecuarias, por lo que esperan de sus hijos una formación que les sirva ya sea para seguir realizando estudios ligados a lo agrario a nivel superior, o para insertarse directamente en el campo una vez terminada la secundaria. Una de las razones por las cuales centramos el foco de interés en esta escuela, es que desde el 2006 mantiene proyectos financiados y coordinados por la empresa agroindustrial transnacional Monsanto. Los proyectos de escala global latinoamericana denominados “Semilleros de Futuro” se desarrollan siempre en pequeñas localidades rurales de no más de 10.000 habitantes, y tienen como objetivo aportar a la sustentabilidad de las comunidades rurales y en palabras oficiales “brindarles una mejor calidad de enseñanza a los jóvenes para prepararse para el futuro próximo”. Estos proyectos se desprenden desde las estrategias de Responsabilidad Social Empresaria (RSE), que desde los nuevos paradigmas de la ética corporativa del siglo XXI plantea una re-vinculación entre empresas y las llamadas “comunidades”, generando lazos e interacciones que en muchos casos tienen lugar en escuelas públicas o privadas de aquellas localidades donde muchas veces el Estado no tiene una presencia activa. Es por ello que el rol tutelar de empresas como Monsanto hacen fuerte impacto, porque desde estos proyectos permiten no solamente mejoras edilicias y de equipamientos, sino que inauguran materiales de lectura, nuevas unidades didáctico-productivas, talleres-debates en torno a temáticas de interés empresarial (como por ejemplo la alimentación, la sustentabilidad ambiental y los procesos productivos). La empresa así se convierte en uno de los principales impulsores que definen las temáticas a tratar en la currícula escolar, al mismo tiempo que generan espacios y tiempos en los cuales desarrollar ciertas actividades específicas a las orientaciones anteriormente mencionadas. Durante distintas observaciones en la escuela y a lo largo de entrevistas mantenidas con directores y profesores de la institución, logramos advertir por parte de estos un reconocimiento muy positivo hacia la empresa. Este reconocimiento se funda en la llegada de recursos materiales pero también sociales (“contactos”) de los cuales disponen gracias al vínculo construido, que les permite mantener la currícula estudiantil y brindarles posibilidades de culminar los estudios

secundarios con una orientación “actualizada”, en tanto les permitiría desenvolverse en el mundo actual del agronegocio. Como el vínculo con la empresa no significa solamente la habilitación de fondos, sino una coordinación fluida que abarca la elaboración de manuales de estudio o la organización de workshops, tanto profesores como padres terminan convirtiéndose muchas veces en referentes con quienes la empresa articula diversas actividades que se instalan en los territorios de manera semi-permanente. Es necesario remarcar aquí cómo no solamente el Estado es garante de asegurar el estudio y permanencia de los jóvenes que acuden a la escuela secundaria, sino que son los subsidios económicos, simbólicos y materiales que ofrecen las empresas ligadas al agro, las que terminan en muchos casos asegurando el acceso a la educación de estos jóvenes; muchos de los cuales no podrían continuar sus estudios si éstos no les otorgarán habilidades concretas para poder desempeñarse efectivamente luego en las actividades productivas desarrolladas por sus familias. Es no menor mencionar cómo muchas veces, la presencia de empresas del agronegocio, facilitan la posterior incorporación de egresados para trabajar en facilitaciones (lo cual asegura una trayectoria laboral considerada más exitosa que la desempeñada por la generación anterior).

CONCLUSIONES

En las páginas precedentes subrayamos la importancia de estudiar las experiencias educativas entendiendo las especificidades histórico-sociales de las regiones y territorios, ya que el sistema educativo argentino presenta a escala provincial otras leyes que coexisten con las normativas nacionales. En este sentido es necesario considerar la existencia de diferentes formatos educativos que a menudo se contraponen y contradicen, no solamente a nivel de escala sino también en lo que respecta a la modalidad que asumen.

Esto se debe a distintas cuestiones: la superposición de normas jurisdiccionales que se conjuga muchas veces de manera conflictiva con las normativas nacionales; las transformaciones estructurales propias de espacios rurales con la llegada del modelo del agronegocio y los cambios en las condiciones de existencia de los sujetos que viven en el campo; los proyectos locales

de educación formal y no formal que se han construido históricamente y conjugan esfuerzos de la sociedad civil y la política; las tensiones y conflictividades que remiten a las correlaciones de fuerza existentes entre los distintos actores individuales y colectivos que participan de la construcción cotidiana de la obligatoriedad secundaria en los espacios locales.

Podemos ver entonces desde la Ley de Educación Nacional del 2006 se implementa la obligatoriedad de la escolaridad secundaria completa para los territorios rurales o semi-rurales, la cual trata de atender a las identidades culturales y productivas propias de cada región a través de una serie de medidas que conjugue tanto la responsabilidad estatal como la de familias, docentes, organismos multisectoriales y jurisdiccionales provinciales. También planteamos que el origen de esta modalidad propia se origina a partir de un contexto particular en donde se implementa un modelo socio productivo específico que transforma a las poblaciones que viven en y del campo. Por último, reconocemos que la ER no debe entenderse únicamente desde las normativas establecidas en la Ley de Educación Nacional, sino que ésta se conjugue con financiamientos, proyectos y normativas a nivel provincial, regional y local que van generando nociones diferentes acerca de lo que es concebido como educación rural, ruralidad, actividades productivas propias del campo, salidas laborales, etc.

Hemos mencionado también en este trabajo la posibilidad que brinda trabajar en etnografías escolares que permitan visualizar cómo se piensan las instituciones educativas en relación a los procesos de inclusión/exclusión. Pensamos que desde la perspectiva teórico-metodológica asumida podemos hacer visibles los modos en que se posibilita u obtura una “inclusión” que vaya más allá de la permanencia de los alumnos en las instituciones educativas. La intencionalidad de una ley y los recursos para concretarla son una combinación interesante de explorar, abriendo el debate acerca de las tensiones que se generan en relación con la viabilidad de concebir y sostener cambios en el ámbito de la educación cuando el soporte económico para ello se basa en la “concertación” y “conurrencia” entre el Estado Nacional y las provincias, sobre todo cuando entre estos dos niveles existen diferencias político-ideológicas y partidarias. También

las tensiones derivadas de la articulación entre organizaciones de la sociedad civil, que pretenden proyectos alternativos pero que por falta de recursos políticos y económicos se convierten en sedes de programas estatales. Nuestros trabajos muestran un cúmulo y variedad de complejidades y tensiones que seguiremos explorando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde editor.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). "Escuela y clases subalternas". En *Cuadernos Políticos* (México), 37.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2009). *La educación secundaria rural en la actualidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I. (2008). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. *Foro Latinoamericano de Educación*, 169-182.
- Gras, C. y Hernández, V. (2009). El fenómeno sojero en perspectiva: dimensiones productivas, sociales y simbólicas de la globalización agrorural en la Argentina. En C. Gras & V. Hernández. *La Argentina rural: De la agricultura familiar a los agrogocios*. Buenos Aires: Biblos.
- Movimiento Nacional Campesino Indígena (2012). *Derecho a la educación campesino indígena*. Córdoba: Gráfica 29 de Mayo.
- Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial. Recuperado febrero 2018. Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rockwell, E. (1987). *Repensando Institución: una lectura de Gramsci*. Documento DIE. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Romero Acuña, M., Calamari, M. y Arce, I. (2015). La escuela un lugar de encuentro: Acerca de las prácticas docentes en contexto isleño. *Boletín de Antropología y Educación*, 9,143-148. ISSN: 1853-6549

- Tedesco, J.C. (2005). *Opiniones sobre política educativa. Nuevas perspectivas en educación*. [s.l.]: Gránica.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, col. Biblioteca del docente. Buenos Aires: Manantial.
- Vior, S. y Oreja Cerruti, M. B. (2014). El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012). En João Márcio Mendes Pereira y Marcela Pronko (orgs.). *A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1982-2012)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. pp. 113-151.