

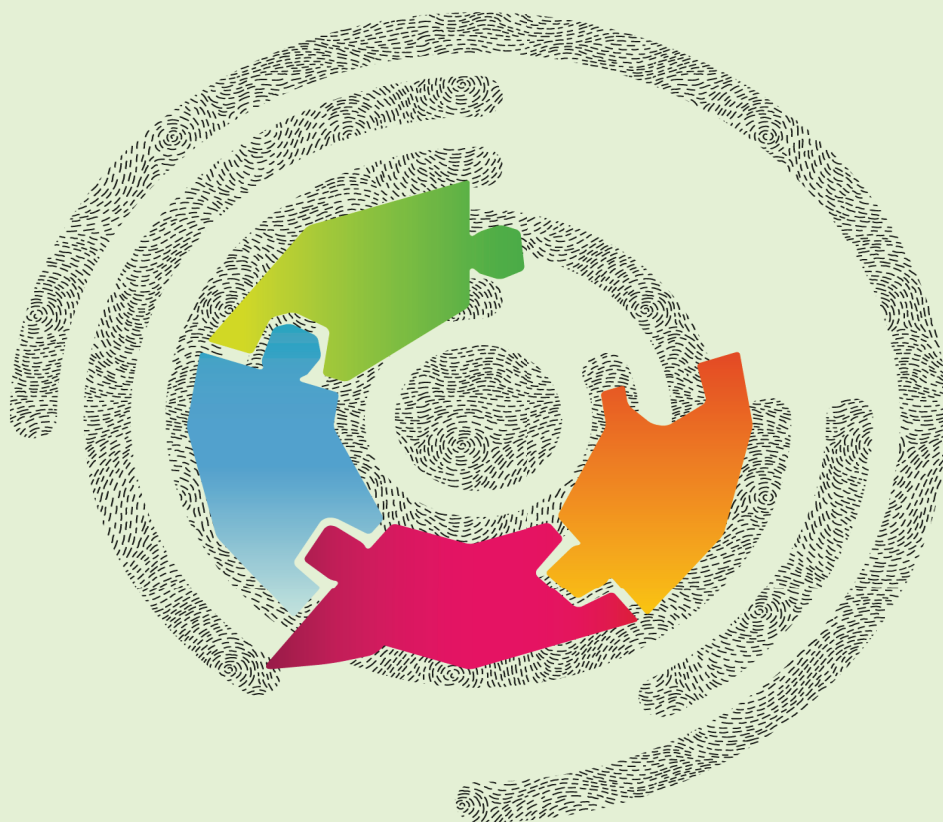
Actas

Proceedings

Colóquio Internacional Epistemologias do Sul:
aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul

International Colloquium Epistemologies of the South:
South-South, South-North and North-South global learnings

Boaventura de Sousa Santos e Teresa Cunha (eds)



Volume 1

Democratizar a democracia / Democratizing democracy

Junho - June 2015



EFAs: UN ESPACIO DE RESISTENCIA AL DESARROLLISMO, DE BÚSQUEDA Y CO-CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS EMANCIPATORIAS



Paola Griggio,
Marcela Castro,
Magdalena Abt Giubergia
Lía Zottola.¹

Resumen

Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs) de Santiago del Estero, Argentina forman jóvenes rurales en educación en alternancia. Se proponen favorecer y propiciar el arraigo a la comunidad; valorar su cultura; generar espacios educativos-productivos inclusivos y autónomos. Revalorizando el diálogo de saberes populares con los académicos. Se analizan desafíos en su búsqueda por la emancipación; relacionados con los cambios en el sistema educativo y el modelo productivo hegemónico del país que generan tensiones en sus principios. Se concluye, que las EFAs se encuentran condicionadas por un modelo de desarrollo que demanda un espacio rural sin producción familiar; pero es su diseño lo que permite espacios de resistencia al desarrollismo; interpelando a diversos actores sociales, creando y recreando redes. Revalorizando y construyendo formas locales de desarrollo; de búsqueda y construcción de alternativas emancipatorias.

Palabras claves: Resistencia- Desarrollismo- Educación en alternancia- jóvenes - Emancipación.

Abstract

Agricultural Family Schools (EFAs) of Santiago del Estero, Argentina, provide alternance training for rural youth. They promote the development of cultural roots of the community and the creation of inclusive and autonomous educational-productive spaces. Popular wisdom is put into dialogue with academic knowledge. There is an analysis of the difficulties in their search for emancipation: the changes in the educational system and in the hegemonic production model of the country causes tensions with their principles. Although EFAs are conditioned by a model of development that excludes rural family production, it is their design that allows the resistance to developmentalism by creating networks and appealing to members of society. Local ways of development are valued and emancipatory alternatives are generated.

Keywords: Resistance-Development-Alternance training-Youth-Emancipation

¹ Dra. Lía Zótola. Docente e investigadora de la Cátedra de Psicología Social. Dra. en Psicología. Investigadora postdoctoral del CES (Coimbra). Directora del proyecto: Cuestiones socioambientales relacionados a los procesos de la vida de los campesinos: identidades colectivas – territorialidad – desarrollo integral. CITSE-CONICET-UNSE; Paola Griggio. Educadora para la Salud. CONICET. UNSE; Marcela Castro. Psicóloga. Profesora de la UNC; María Magdalena Abt Giubergia. Ingeniera Forestal. Facultad de Ciencias Forestales Instituto de Silvicultura y Manejo. Profesora de la UNSE.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado: “Cuestiones socioambientales relacionados a los procesos de la vida de los campesinos: identidades colectivas – territorialidad – desarrollo integral”. Financiado por CITSE- Universidad Nacional de Santiago del Estero- y dirigido por la Doctora Lía Zóttola.² En el mismo se abordan las problemáticas que se suceden en el ámbito rural y que impactan en las comunidades campesinas de Santiago del Estero. A través de una investigación multidisciplinar de tipo exploratorio-descriptivo con metodología sostenida por la investigación participativa; donde se propone indagar sobre cómo los procesos de desarrollos productivos van generando movimientos territoriales que trascienden lo material; dinamizando los espacios vitales; surgiendo nuevos proyectos con nuevas lógicas de vida; otras formas de economía familiar y significados existenciales diversos para la población rural.

Este informe tiene como objetivo presentar uno de los contextos de indagación que se da en el ámbito educativo y en un tipo particular de escuela como son las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs). Se intentará reflexionar acerca de los desafíos, interpelaciones y encrucijadas, en la que se encuentran éstas ante el avance y consolidación del modelo de desarrollo capitalista.

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA Y SOCIOCULTURAL

Santiago del Estero es una sociedad tradicional con escaso desarrollo industrial. Concentra poco más de 800.000 habitantes, de los cuales el 34% reside en zonas rurales, convirtiéndose en la provincia menos urbanizada de todo el país. En sintonía con estos datos, el sector agropecuario ha jugado y sigue jugando un papel económico importante, ya que ocupa el segundo lugar, luego del sector de servicios, en cuanto a la generación del producto bruto interno. A su vez, el sector campesino resulta mayoritario en la composición de la estructura agraria (De Dios, 2010).

La cultura santiagueña, es el resultado de una densa hibridación entre las tradiciones aborígenes originarias y la cultura europea impuesta por los españoles. Ejemplo de esta persistencia aborígen en la cultura es el mantenimiento del lenguaje quichua en una variedad del quechua sureño, el cual se sigue empleando en 14 de los 27 departamentos de la provincia.

La vida cotidiana de la población rural que denominamos campesinos, se desarrolla dentro de los bosques nativos, en ellos crían animales y poseen un sistema de producción diversificado dirigido al consumo familiar o a la comercialización para la subsistencia; aprovechando la diversidad de su ambiente, recurriendo como estrategia fundamental la complementariedad de las actividades productivas.

2

Para consultar sobre el proyecto general: www.unse.edu.ar

Estas familias se caracterizan por vivir en condiciones precarias en relación a la tenencia de la tierra y producen en condiciones de escasez de agua y capital financiero. El trabajo se realiza con mano de obra familiar, incluyendo la migración temporaria de algunos integrantes, hacia otras regiones del país como parte de sus estrategias de vida. Integran comunidades con identidad propia, haciendo uso tradicional comunitario de la tierra y demás bienes naturales.

Desde la década de 1970 se empezó a operar un cambio en Argentina que modificará su estructura social y económica, así como su configuración territorial; se trata de una gran transformación en las territorialidades, principalmente en el espacio agro-rural.

Santiago del Estero no ha escapado a tales procesos, generando cambios en las estructuras sociales presentes y en los modelos de producción posibles de concretarse, producto de la expansión de los agronegocios como modelo productivo hegemónico; desplegando en los mundos rurales una racionalidad productiva que insta territorialidades excluyentes, entrando en conflicto con otras formas de territorialización, como aquellas que –entre otras– desarrollan las agriculturas familiares y las comunidades originarias.

Estos procesos generan una reconfiguración de los territorios, las identidades y los estilos de vida de miles de familias en la región. Por otro lado, se encuentran espacios de resistencia, expresados en la permanencia de estilos productivos alternativos, “en la cada vez mayor organización de los sectores campesinos y en la emergencia de narrativas y posturas disidentes desde diversas instituciones y sectores urbanos”. (Domínguez, 2006:239)

CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y SU ACOMPAÑAMIENTO A LAS POLÍTICAS Y MODELOS ECONÓMICOS

Tres flagelos asediaron a la educación a partir del golpe militar de 1976; la represión dictatorial, el desastre económico social y la política neoliberal. Estos factores sumados produjeron la situación más grave vivida en cien años de educación pública en la Argentina, expulsaron abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres y aumentaron los problemas endémicos, como la deserción escolar y la repitencia.

Durante el gobierno menemista las políticas educativas se ajustaron exactamente a las directivas del Banco Mundial y su programa económico neoliberal. Disminuyendo la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública; arancelando la educación, reduciendo el sistema de educación pública tendiendo a su privatización; restringiendo social y territorialmente la extensión del servicio de educación pública.

La Ley Federal de Educación, sancionada en 1994 introdujo cambios en la capacitación laboral con el objetivo de dar salida a los jóvenes hacia el mercado de trabajo, pero subordinado la capacitación a los intereses empresariales inmediatos, convirtiendo las escuelas en una bolsa de trabajo abaratado, profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el

saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos. (Puiggrós, 1996:198)

Haciendo una breve digresión conviene recordar que estas políticas, particularmente las tendencias privatizadoras no se cuestionan la existencia del sistema educativo, por el contrario, como señala Antonio Viñao (2002), las políticas neoliberales necesitan del Estado y también de los sistemas nacionales de educación, los precisan hasta el punto de apropiarse de ellos, de “patrimonializarlos” y utilizarlos de un modo favorable a los intereses a corto plazo, de las clases o grupos sociales que se benefician de dichas políticas.

La legislación constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas del período 2003-2007. En el año, 2006 se aprobó la ley de Educación Nacional, que tuvo como objetivo resolver problemas de fragmentación y desigualdad que afectan a la estructura del sistema educativo, y que se agravaron por los procesos de descentralización durante la década anterior.

En un primer momento a través de las leyes se buscó paliar algunas de las consecuencias más nefastas de la implementación de la Ley Federal de Educación. Sin embargo, la legislación evidencia tanto elementos de ruptura como continuidades con lo establecido en la reforma de la década de los 90'. Estas tendencias encontradas se expresan tanto en el proceso previo a la definición de la ley como en su articulado final.

Por último, uno de los temas a nuestro juicio más sensibles, es el haber sostenido la concepción de que todas las escuelas son “públicas”, centrando las diferencias en la gestión: estatal o privada (Feldfeber, 2003). Sobre la base de esa definición, se incorporan dos nuevos tipos de gestión: las escuelas de gestión social y cooperativa, reconociendo de este modo las experiencias educativas que desde la crisis están desarrollando distintas organizaciones de la sociedad, incluidos los nuevos movimientos sociales (Gluz, 2009).

Las políticas sociales y educativas, a partir del año 2003, se proponen desde un discurso fundado en el derecho ciudadano, construir modelos más integrales de intervención. No obstante; los desarrollos del período no han transformado ciertos aspectos básicos de la política educativa de los 90' como la redefinición de la educación pública; los mecanismos de control que acompañan las intervenciones hacia los sectores en condición de pobreza; la efectivización de los principios estipulados en algunas leyes; o las dificultades para construir un verdadero federalismo sin por ello renunciar a la unidad nacional. (Feldfeber y Gluz, 2011:17)

Para concluir este apartado podemos afirmar que las EFAs como instituciones educativas están atravesadas, no solo por vicisitudes que atravesaron las políticas públicas en educación, como señalábamos anteriormente; sino que además, se encuentran fuertemente condicionadas por las condiciones socioproductivas agropecuarias. Y es así que quedan atravesadas en un contexto complejo y multideterminado. Por lo que, estas escuelas que nacieron para

favorecer el arraigo de un sector social determinado y para el mantenimiento de estilos productivos familiares o comunitarios, se encuentran hoy fuertemente interpeladas no sólo por las políticas públicas educativas que regulan los contenidos curriculares a proporcionar; sino también por un modelo de desarrollo que demanda un espacio rural sin producción familiar y dominado por la lógica empresarial de gran escala agroexportadora.

LAS EFAS Y LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Aunque gestadas originalmente en Europa (Francia), es en América Latina en la década del 60 donde se reproducen esas experiencias escolares. Convirtiéndose en la actualidad, en el continente que conserva la mayor cantidad de instituciones educativas con la pedagogía de la alternancia.

Este movimiento llega a la Argentina en 1959 como parte de una estrategia de desarrollo impulsado por el obispado de Reconquista (Santa Fé) quien a través del Movimiento Rural Católico, apoyó en tres puntos básicos: 1- la organización de los productores, 2- la capacitación productiva y 3- la educación a los jóvenes rurales. Para concretar la organización campesina y la formación de líderes rurales se organiza el movimiento rural (génesis de lo que serían después las ligas Agrarias) para la capacitación surge una O.N.G. denominada Instituto de cultura popular (INCUPPO) y para la juventud, se gesta la propuesta de las EFAs.³

Es recién en 1970 que se materializó la primera EFA del país en Moussy, Reconquista, provincia de Santa Fé. A la vez que se creó la primera escuela se organizó la Asociación de Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA), para coordinar, promocionar y asesorar a la nueva experiencia, y que entre otras acciones, mantiene vinculaciones con organizaciones internacionales de Escuelas con Alternancia.⁴ En sus inicios las EFAs fueron instituciones que ofrecían capacitación formal en disciplinas básicas y de oficios para jóvenes de entre 15 y 20 años. Con los años, la necesidad de titular a estos jóvenes, movilizó a la organización a realizar gestiones ante los organismos gubernamentales para obtener títulos de validez nacional. Se optó por la gestión privada, para mantener el control sobre la organización de los planes de estudios. Este marco legal, permitió además que la conducción de los centros educativos estuviera a cargo de un grupo de padres.

En la actualidad las EFAs son escuelas de gestión privada y su consejo de administración está compuesto por los padres de los alumnos. Las funciones de este Consejo; también llamado Comisión de Padres; es la puesta en marcha de la propuesta escolar y además son,

³ Con respecto a Las Ligas agrarias y con necesidad de retomar algunas ideas para contextualizar como estas atraviesan la creación de las Efas podemos decir que las ligas se establecieron y proliferaron en varias provincias Argentinas (en Chaco, Santa Fe, Formosa, Misiones, Entre Ríos y Corrientes) a comienzos de la década del 70, convirtiéndose en una fuerza política significativa que representó cerca de 45.000 familias campesinas. (Stolen, 2004).

La forma de organización de las Ligas agrarias de alguna manera refleja la estructura que sostienen las EFAs, donde la familia y la comunidad son el centro de los procesos y donde la desnaturalización y problematización de lo cotidiano se usa como una metodología de afrontamiento de la realidad en busca de soluciones colectivas y colaborativas. El golpe de estado de 1976 desbastó y destruyó completamente esta forma de organización, los líderes algunos fueron asesinados, otros presos, exiliados.

⁴ APEFA es una asociación que nuclea a todas las EFAs de Argentina.

los encargados de la estructura organizativa y de contratar la planta docente. Ésta tiene un representante legal, que puede ser algún padre o persona vinculada a la escuela.

Las responsabilidades jurídicas, económicas y pedagógicas de la comisión van desde asegurar las condiciones edilicias y de equipamiento; hasta generar las articulaciones políticas -para integrar la escuela a la comunidad y relacionarla con otras instituciones de la zona y la región-. Y por último, dentro de las pedagógicas, deben participar en la toma de decisiones sobre la definición curricular en conjunto con el equipo docente.

El rasgo distintivo que tienen las EFAs es la Pedagogía de Alternancia, que es definido desde estas escuelas como: una continuidad educativa en discontinuidad de situaciones. En ellas el tiempo escolar se encuentra dividido en un periodo que los estudiantes permanecen en la escuela (albergues) y otro periodo igual transcurre en sus comunidades.⁵ Las modalidades varían según las necesidades y posibilidades de los centros educativos.

En Argentina existen unas 65 escuelas con esta modalidad y Santiago del Estero cuenta con cinco EFAs, ubicadas en las localidades de Atamisqui; Avellaneda; Forres; Garza y Villa Alpina. Cada una de ellas tiene un perfil diferente, dependiendo de las características de los alumnos que asisten y las particularidades agroecológicas de la región. Nuestra inserción se produce en dos de las EFas: Atamisqui y Garza.

PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA, LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LA VIDA COTIDIANA EN LAS ESCUELAS FAMILIARES AGRÍCOLAS

Entre sus principios pedagógicos se considera: la evaluación desde la propia realidad y del contexto al cual pertenecen los alumnos; la cultura local y el territorio constituyen el contenido educativo. La alternancia educativa es un encuentro con el medio, con la realidad, con el territorio y al mismo tiempo un despegue reflexivo con lo real. En este esquema las familias cumplen un rol fundamental, siendo parte activa del proceso educativo.

El saber familiar es el primer elemento para trabajar en la escuela. Así como también se discute con las mismas la línea pedagógica a seguir; potenciando el compromiso con las familias co-construyendo otro modelo de educación.

En los programas de las materias se pueden ver algunos de los instrumentos que se esgrimen en la pedagogía de la alternancia: el plan de búsqueda el cuaderno de realidad, los trabajos de estadía, la revisión semanal. Además, también se implementan los proyectos, el boletín de seguimiento, los perfiles personales y visitas a las familias.⁶

5 Las EFAs con las que trabajamos tienen una alternancia 15/15. Por lo cual los alumnos están 15 días en la escuela y 15 días en sus casas.

6 El “Plan de Búsqueda” de cada estudiante, remite a una tarea grupal y la responsabilidad como ejercicio de la vida democrática interna. Empieza por las demandas reales del medio del estudiante y sus familias, y pone en situación de diálogo los saberes populares con los académicos.

La Educación Permanente como un concepto que no sólo abarca la totalidad de la vida de la persona, sino también tiene en cuenta todas las dimensiones del ser humano. Tanto es así que la Educación Permanente no era ni es algo artificioso que se hace para adornar mejor la pedagogía de la alternancia. La Educación Permanente en las EFAs es la puesta en práctica de todas las acciones y los propósitos que llevan a dar respuestas específicas a los problemas concretos, no sólo de los alumnos, y de toda la población rural que participa y se implica en procesos de desarrollo profesional, económico, social, cultural, etc.

Como cualquiera comunidad educativa, las escuelas agrícolas se caracterizan por su dinámica educativa permanente. No solo se está enseñando-aprendiendo durante las horas cátedras y en el aula sino fundamentalmente en su vida cotidiana, en sus relaciones sociales y en sus actividades extra áulicas.

El día comienza a las 06 AM, la escuela se organiza internamente para las labores cotidianas designando para cada curso un coordinador que es quien se encarga de monitorear que los “servicios” se realicen. Los servicios son las actividades domésticas que todos los estudiantes tienen que realizar en los 15 días de permanencia. Estas actividades se sortean y van desde preparar el comedor para el desayuno, limpiar aulas, pasillos, baños, asear las habitaciones, limpiar los patios, alimentar a los animales, cuidar la huerta, cosechar. En estas actividades no hay diferencias de género “todos hacemos todo”; es al decir de una docente: “la educación en las responsabilidades” en referencia a docentes y estudiantes.⁷

Los horarios de clases son desde las 07 Am hasta las 20, son flexibles hay algunos acuerdos internos entre los docentes y los alumnos como por ejemplo no salir a los recreos y terminar la clase antes.

A diferencia de la mayoría de la escuela o colegios, las sanciones disciplinarias no están relacionadas con amonestaciones. El proceso de evaluación es constante y no solo es llevada a cabo por los docentes y autoridades sino se la realiza al fin de cada estadía por los jóvenes, debatiendo sobre algunos ejes puntuales como las metodologías de las clases preparadas por los profesores, las coordinaciones de los responsables de turno, los temas trabajados, la comida, y la convivencia entre ellos. A esta modalidad se la llama Revisión semanal.

EDUCACIÓN EMANCIPATORIA, UN ESPACIO PARA LA VALORIZACIÓN DE SABERES

Como fue expuesto anteriormente, además de ser especialmente diseñada en su organización y manejo para que los jóvenes del campo pudiesen asistir a la escuela y seguir apoyando la producción familiar, las escuelas asumían una posición ideológica y política muy clara. Tal como es remarcado por Southwell (2009), estaban destinadas a apoyar las posibilidades de estudios secundarios a los jóvenes campesinos pero estimulando -a la vez- estrategias de la vida rural, fortaleciendo el arraigo, la valoración y el mejoramiento de ese medio rural.

⁷ Los servicios los realizan mayoritariamente los alumnos y apoyan los encargados de permanencia.

Las fuentes políticas en las que estas experiencias abrevan fueron diversas. Desde propuestas de educación popular, extensionismo y militancia social de base, hasta más recientemente, vinculadas con políticas focalizadoras y organismos públicos de desarrollo rural como con la Iglesia Católica.

La organización de la que la escuela forma parte se propone valorar la variada riqueza cultural, y darle valor educativo a ese acervo cultural regional tradicionalmente poco estimado por el modelo educativo más difundido. Así mismo, se plantea el compromiso de docentes y alumnos de analizar la realidad en que se vive, colaborando con el enriquecimiento de la comunidad; se retoman aquí algunos principios de la pedagogía freireana, en relación a la importancia de superar la antinomia educando-educador, saber popular-saber científico.

Se promueve entonces, una educación en base al diálogo y a la participación activa; durante la alternancia en familia los jóvenes deben problematizar su realidad y diagnosticar su situación, siendo estas reflexiones retomadas durante la estadía escolar, como punto de partida para desarrollar los contenidos teóricos y prácticos. Así, la cultura local y el territorio constituirían el contenido educativo. Su finalidad es favorecer el arraigo, generando espacios educativos-productivos inclusivos y autónomos. La valorización de los saberes locales pone de manifiesto en uno de los principios de alternancia que proclamaba “la vida educa y enseña”, poniendo en situación de diálogo los saberes populares con los académicos, buscando procesos sostenidos de autonomía y emancipatorios.

Las EFAs forman parte del sistema educativo “público”, se las incluyó dentro del grupo conocido como escuelas privadas, categoría que como advierte (Southwell, 2009) poco dice de la naturaleza de la escuela. Así sostiene la autora que, esta categorización de privadas – en un país con fuerte tradición de educación pública- es el modo en que ubica y expresa su excepcionalidad o particularidad, pero que no describe las características que conforman a esas instituciones.

Teniendo en cuenta que escuela privada ha remitido tradicionalmente a la modalidad en la cual los alumnos pagan un arancel por la educación que reciben; clásicamente destinadas a sectores medios y altos y/o organizadas en torno a un credo religioso, de nacionalidad o algún motivo particular. En las EFAs, el sostenimiento económico se da por participación estatal en conjunción con otro financiamiento de la sociedad civil, o de la autofinanciación que la escuela misma logra mediante la venta de productos que ellos elaboran o producen. Es decir son, impulsadas, sostenidas y reconocidas por los gobiernos jurisdiccionales e instituciones públicas.

Durante un largo tiempo, esta distinción de privadas, permitió mantener la autonomía escolar para organizar los planes de estudio conciliando, la estructura formal con las particularidades que le daban sustento y fundamento a las EFAs. Las escuelas conservan su autonomía en los aspectos jurídicos, políticos, y filosóficos, y las familias, su responsabilidad en la formación

intelectual, técnica y espiritual de sus hijos, par a par con el equipo directivo y docente.

En la actualidad estas escuelas se encuentran ante diversos desafíos que tendrán que intentar resolver en su búsqueda por la emancipación, relacionados con las exigencias de la ley de educación técnica, la productividad agrícola, y el avance tecnológico que responden a un modelo de país y visión del desarrollo que generan tensiones con los principios que sostienen las EFAs.

LA ESCUELA COMO TERRITORIO PLURIDIMENSIONAL DE REPRESENTACIONES, SABERES Y PRÁCTICAS

El espacio escolar es el lugar donde convergen un abanico de saberes y experiencias urbanas, rurales. Así como producto de este encuentro los estudiantes generan prácticas, relaciones sociales, identidades. Exploramos como las tensiones dentro de un espacio escolar están atravesadas, por sentidos y significados marcados por lo urbano/rural que subalternizan identidades o prácticas relacionadas a los espacios cotidianos de los alumnos.

Coincidiendo con Saucedo quien plantea que en la escuela existen marcos de actuación, y que existen delimitaciones, por lo que los alumnos no pueden hacer los que se les ocurra. Y en ese contexto lo interesante es ver y poder analizar como los estudiantes “se apropian de los recursos culturales disponibles del contexto escolar para expresar su condición como jóvenes” (Saucedo, 2006:405).

Por lo que podemos afirmar recuperando a Escobar (2000) los jóvenes en el espacio escolar crean y recrean activamente sus modos de vida y sus lugares. La escuela brindaría la posibilidad de recrear la vinculación entre el lugar, la experiencia y la producción de conocimiento. En la dinámica de la EFA interactúan relativamente en armonía diversos alumnos con intereses muy diferentes, pero logrando una convivencia en un marco de cierta tolerancia y respeto.

Existen algunas prácticas que generan cierta homogeneidad, una de ella es el uso de los celulares y el acceso a redes sociales como Facebook; esta herramienta tecnológica aproxima a los jóvenes. Aunque muchos de ellos en sus comunidades de origen no pueden usar el celular por falta de señal, o de luz eléctrica.

Otra práctica es la moda, se presentan a clases con sus mejores vestimentas, suelen cambiarse en los recesos. Siendo los jóvenes del pueblo más relacionados con los urbano los que imponen los usos, algunos códigos como “lo que pega y lo que no pega”.

Pero existen otros saberes que son los productivos, los que la escuela privilegia y es ahí donde los estudiantes de las comunidades campesinas se muestran como los expertos; son los que tienen o portan la experiencia de trabajo; son los que conocen sobre cultivos; uso de herramientas, etc.; convirtiéndose en capitales que como grupo los posiciona y habilita para las interrelaciones sociales, tanto con compañeros como con los docentes.

Otro recurso muy utilizado en los horarios de clases cuando los estudiantes quieren dejar “fuera de juego” y excluir a otros de la comunicación es el uso del quichua; cuando recurren a esta estrategia comunicativa se genera un clima de mucha camaradería, de compartir un universo común al que los alumnos sobretodo del “pueblo” y los docentes que no saben quichua quedan totalmente excluidos. Es en esas interacciones cotidianas que observamos que hasta los jóvenes que en las entrevistas manifestaban no saber hablar pero entender algo del quichua, contestaban o agregaban alguna otra palabra; lo que generaba risas, cargadas, y cuando el docente percibe o pregunta “¿que han dicho?”, nadie contesta; agachan la cabeza pero sigue sintiéndose de fondo risas y comentarios en vos muy baja. Los alumnos tienen que sentirse muy seguros de con quien están conversando para evidenciar lo que estuvieron hablando y traducir al castellano esa conversación, son muy pocos los profesores que acceden a este privilegio.

Las concepciones, significaciones, prácticas y experiencias de los docentes son fundamentales en los procesos educativos, sobre todo cuando se trabaja con jóvenes rurales con los que se comparte gran parte del día y diferentes espacios de socialización. Algunos de estos profesores no solo dan clases en estas escuelas sino en otras instituciones urbanas. Esto es claro cuando se indaga con respecto a temas relacionados con la vida de las familias agrícolas como el desarrollo, el campesinado, los procesos productivos, la economía, las identidades, entre otros temas en los que se reflejan con claridad las divergencias existentes entre vivir y ser del campo o vivir y ser urbano. Las lógicas de enseñanza, las planificaciones de las clases, el contenido a trabajar, y las expectativas depositadas en estos estudiantes algunas veces no coinciden con lo que en un sus principios declararon las EFAs.

Otra problemática observada es la tensión entre los profesores y el equipo interno las tensiones se dan sobretodo en las concepciones acerca de que es una EFA y sobre el perfil de los futuros egresados.⁸ La función de quienes hacen la permanencia es coordinar el funcionamiento interno de la escuela; supervisar su grupo de alumnos, ayudar en las tareas escolares; coordinar los planes de búsqueda, generalmente son ex alumnos o egresados del ICAM donde se formaron en la pedagogía de la alternancia.

Existen tensiones con los docentes que sólo dan clases y se van, y que planifican sus clases sin tener en cuenta las particularidades que debe tener la formación de las EFAs y generalmente entran en desconocimiento de los principios que las EFAs tienen como institución. Se escuchan quejas sobre los programas de algunas materias que no contemplan las particularidades de la EFA o no tienen esa bajada a conocer la realidad de los alumnos sino que se imparte el programa al igual que en otras instituciones educativas.

Atrás de todas estas situaciones problemáticas se pueden visualizar diversas concepciones sobre desarrollo, los modelos de identificación: urbano/moderno/teocéntrico (monocultural diría Boaventura de Sousa Santos)/consumista que proponen algunos docentes y el contexto

⁸ El equipo interno son aquellas personas que tienen cargos de coordinadores o al decir de los actores se hacen cargo de la permanencia; generalmente estos cargos suelen ser ocupados ex alumnos de la institución.

extrafamiliar y como este modelo que compite con el modelo familiar campesino/“antiguo”/ pluricultural/“ecológico-naturista”.

CONCLUSIONES

En esta presentación remitimos a algunos de los aspectos generales que atraviesan los procesos y espacios de resistencia al desarrollismo, de búsqueda y co-construcción de alternativas emancipatorias en este caso particular de las Escuelas Familiares Agrícolas de Santiago del Estero.

Estas instituciones, a pesar de estar permanentemente en tensión entre homogeneización y heterogeneización; encuentran espacios para no dejar de lado sus principios institucionales y valores familiares. Nacen atravesadas por los movimientos católicos pero eligen no ser confesionales; el quichua no es parte de un saber oficial pero se habla y se recupera en las interacciones cotidianas. No son escuelas estatales pero funcionan con subsidios del estado. Privadas pero no elitistas, son escuelas que se encuentran y resisten a la avalancha de obstáculos y límites que se les presentan. Estas cuestiones tan sustanciales parecen forjar diversas formas de resistencia e insumisión en pro de sostener los valores fundacionales de las EFAs

Estas escuelas son un espacio de tensión entre el deber ser y la vida cotidiana; entre una educación normativa y una educación contextualizada que pone acento en los saberes, prácticas y maneras de vivir en el mundo de sus estudiantes, entre brindarles un título como una oportunidad laboral y brindarles herramientas para que se puedan quedar en su lugar y trabajar su tierra.

La avalancha del Desarrollo, del capitalismo y su mercado, de la mano de las políticas públicas arrasa no solo con la cultura, los saberes, los estilos de vida, las identidades colectivas que se fueron construyendo generación tras generación, sino también con el espacio de vida de estas comunidades, de su tierra, de su trabajo y de su futuro.

Estas tensiones son las que abren nuevas preguntas sobre estos escenarios particulares, sobre el rol de los actores locales, de las organizaciones, de las instituciones que intervienen en la formación de ciudadanos, donde de fondo se discute el futuro de estas comunidades campesinas, entonces nos preguntamos si las EFAs podrán ser valoradas como escenarios de lucha de resistencia política (en sentido amplio) por padres-docentes-estudiantes.

En estas reflexiones confluimos Ingenieros Forestales, Ecólogos, Educadores para la Salud y Psicólogos Socio-Comunitarios, con el propósito de generar una propuesta integradora de saberes, intereses y prácticas, que contemple los aspectos invisibilizados históricamente. Y decimos que es necesaria una mirada política, ética y crítica de la sociedad occidental actual, la adhesión no ortodoxa al materialismo dialéctico, una concepción del ser humano como ser social activo y transformador, la necesidad de considerar desde las ciencias a las poblaciones

contextualizadas socio e históricamente, la urgencia de valorizar y reconocer al otro como igual y distinto al mismo tiempo, la oportunidad de construir conocimientos novedosos a través del diálogo de saberes y culturas diversos, la posibilidad de pensar y la necesidad de hacer un mundo diferente y emancipado construyendo desde y en los espacios intersticiales de las contradicciones de los modelos hegemónicos.

Compartimos con Arturo Escobar cuando se pregunta si nuestro mundo alguna vez podrá ser reconcebido y reconstruido de acuerdo a la lógica de las prácticas de la cultura, la naturaleza y la economía ¿Cuáles mundos regionales, y cuáles formas de “lo global” pueden ser imaginadas desde otras perspectivas múltiples, locales? ¿Cuáles contraestructuras pueden ser colocadas en su lugar para hacerlas viables y productivas? ¿Cuáles nociones de “política”, “democracia”, “desarrollo” y “economía” se necesitan para liberar la efectividad de lo local, en toda su multiplicidad y sus contradicciones? ¿Qué papel tendrán que jugar los distintos actores sociales—incluyendo las nuevas y viejas tecnologías-, de manera de crear redes sobre las cuales las múltiples formas de lo local puedan depender en su enfrentamiento con las múltiples manifestaciones de lo global?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, Alberto (2010), *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la constitución del Montecristi*. Ecuador: Fundación Friedrich Ebert

Boisier, Sergio (2001), “¿Y si el desarrollo fuese una emergencia sistémica?” Consejo Departamental de Ciencia y Tecnología de Huila, Colombia. Consultado a 05.06.2014 en <http://www.grupochorlavi.org/php/doc/documentos/PDF>

Bregy, Juan Carlos (2008), “El tiempo no para” FEDIAP, Argentina. Consultado a 30.05.2014 en <http://www.fediap.com.ar/pdf/FEDIAP%20DESDE%20EL%20CAMPO%20N%C2%BA%2013.pdf>.

Bretón Solo de Zaldivar, Victor (2006), “Glocalidad y reforma agraria ¿De nuevo el problema irresuelto de la tierra?”, *Revista Iconos de Ciencias Sociales*, 24, 59-69.

De Dios, Rubén (2010), “Los campesinos santiagueños y su lucha por una sociedad diferente”, in Brenda Pereyra; Pablo Vommaro (org.) *Movimientos Sociales y Derechos humanos en la Argentina*. Argentina: Ediciones CICCUS, 291-330.

De Sousa Santos, Boaventura (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso

De Sousa Santos, Boaventura (2010), *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI

Domínguez D., Lapegna P., Sabatino P. (2006), “Un futuro presente: las luchas territoriales”, *Revistas Nómadas*, 24, 239-246.

Escobar, Arturo (2000), "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o postdesarrollo?", in Lander Edgardo (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 95-115.

Feldfeber, Myriam (2003), *Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentinos para la educación pública en la Argentina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Feldfeber, Myriam y Gluz Norma (2011), *Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo siglos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Forni, F., Benecia R. y Neiman G. (1984), *Empleo, Estrategias de vida y Reproducción. Hogares de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

García-Marirrodiga, Roberto (2009), *Formación en alternancia y desarrollo local. El movimiento educativo de los CEFFA en el mundo*. Guatemala: AIMFR y UNESCO.

Gluz, Nora (2009), "Las relaciones nación-provincias en las políticas educativas de los 90. Tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma", *Revista IICE*, 27, 99-120.

Leff, Enrique (2004), *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Leff, Enrique (2005), *¿De quién es la naturaleza?: Sobre la reapropiación social de los recursos naturales*. México: Nueva Época

Mioni, Walter (2013), *Tierra sin mal: Aspectos jurídicos e institucionales del acceso a la tierra en Salta*. Jujuy: IPAF Región NOA, Ediciones INTA.

Miranda, Estela (2011), "Una "caja de herramientas" para el análisis de política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach)", in Estela Miranda; Newton Bryan (org.), (Re) *Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC, 105-126.

Puiggrós, Adriana (1996), *Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo* Argentina: Editorial Kapeluz.

Pedró, Francesc; Puig, Irene (1998), *Las Reformas Educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

Saucedo, Claudia (2006), "Estudiantes de secundarios. Sus apropiaciones de recursos culturales para crear su condición como jóvenes en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29, 403-429.

Southwell, Miriam (2009), "La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas". Consultado a 10.05.2014 em http://www.academia.edu/3488352/la_forma_escolar_desafios_escuela_media_horizontes

[particulares y comunidades fragmentadas.](#)

Stolen, Kristi Anne (2004), *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Tortosa, José María (2011), *Mal desarrollo y mal vivir- Pobreza y violencia escala mundial*. Quito: Debate Constituyente. Abya-Yala.

Viñao, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.