

La acción político-educativa en los márgenes del Estado: diálogos entre Argentina y México.

María Roberta Mina y Erik Said Lara Corro.

Cita:

María Roberta Mina y Erik Said Lara Corro (2021). *La acción político-educativa en los márgenes del Estado: diálogos entre Argentina y México. XIII Congreso de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales. Asociación Mexicana de Estudios Rurales, A.C, Ciudad de México.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/erik.said/27>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pWY7/SRS>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

13 Congreso AMER 2021

22, 23, 24 y 25 de junio 2021

Modalidad Virtual

Las sociedades rurales entre
coyunturas y desigualdades:

Múltiples realidades y futuros



Memoria de Ponencias

Eje 4

4

13 Congreso AMER Memoria de Ponencias Las sociedades rurales entre coyunturas y desigualdades: Múltiples realidades y futuros

Los resúmenes aquí presentados son responsabilidad de los autores que los suscriben, no cuentan con dictamen académico.

Comité Ejecutivo 2019-2021

Elsa Guzmán Gómez. Presidenta

Héctor Armando Contreras Hernández, Vicepresidente

Nohora Guzmán Ramírez, Tesorera

Rosalía Vázquez Toríz, Secretaria

Vocales

Janett Vallejo Román, Carla Beatriz Zamora Lomelí, Paola Velasco Santos, Felipe Contreras Molotla, Antonio Castellanos Navarrete, Ignacio López Moreno

Primera edición, 2021

D.R. © Asociación Mexicana de Estudios Rurales, A.C.

Versión digital / México



13 Congreso AMER 2021

22, 23, 24 y 25 de junio 2021

Modalidad Virtual

Las sociedades rurales entre
coyunturas y desigualdades:
Múltiples realidades y futuros

Memoria de Ponencias



Asociación Mexicana de
Estudios Rurales A.C.

Comité Ejecutivo Nacional

Dra. Elsa Guzmán Gómez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Presidenta

Dr. Héctor Armando Contreras Hernández
Instituto de Ecología A.C.
Vicepresidente

Dra. Nohora Guzmán Ramírez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Tesorera

Dra. Rosalía Vázquez Toríz
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Secretaria

Vocales

Dra. Janett Vallejo Román
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología
Social, Unidad Golfo

Dr. Felipe Contreras Molotla
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y
Humanidades, UNAM

Dra. Carla Beatriz Zamora Lomelí
El Colegio de la Frontera Sur

Dr. Antonio Castellanos Navarrete
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la
Frontera Sur, UNAM

Dra. Paola Velasco Santos
Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM

Dr. Ignacio López Moreno
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma

Comité Organizador Local

Dr. José Javier Maisterrena Zubirán
El Colegio de San Luis

Dra. María Isabel Mora Ledesma
El Colegio de San Luis

Dra. Hortensia Camacho Altamirano
El Colegio de San Luis

Dra. Mónica Anzaldo Montoya
El Colegio de San Luis

Dr. Heriberto Méndez Cortés
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Agronomía y Veterinaria

Dr. Ramón Jarquín Gálvez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Agronomía y Veterinaria

Dr. José Guadalupe Rivera González
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Ciencias Sociales

Mtra. Patricia Garrido Gutiérrez
El Colegio de San Luis

Mtra. Azucena Rodríguez López
El Colegio de San Luis

Mtro. Alberto Gutiérrez Martínez
El Colegio de San Luis

Ejes Temáticos

Coordinadores y Coordinadoras

Volumen 1



EJE TEMÁTICO 1

Despojo, conflictos socioterritoriales y resistencias

Dr. Ignacio López Moreno

UAM Unidad Lerma

Dr. Felipe Contreras Molotla

CEIICH UNAM

Dra. Hortensia Camacho

COLSAN



EJE TEMÁTICO 2

Persistencia y cambio en las dinámicas sociales y productivas

Dr. Armando Contreras Hernández

INECOL

Dr. Antonio Castellanos Navarrete

CIMSUR UNAM

Dr. Oscar Sánchez Carrillo

CIMSUR UNAM

Mtro. Carlos Flores Romero

INECOL

Volumen 2



EJE TEMÁTICO 3 Alternativas y organización social rural

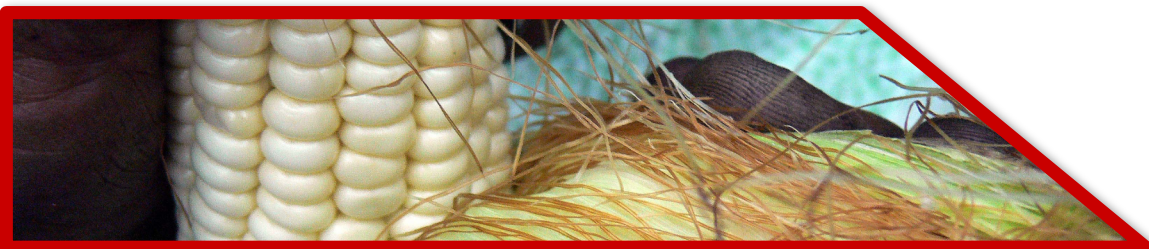
Dra. Carla Zamora Lomelí
ECOSUR

Dra. Janett Vallejo Román
CIESAS Unidad Golfo

Dra. Isabel Mora Ledesma
COLSAN

Dr. Jorge Maldonado García
COLSAN

Dr. Ramón Jarquín Gálvez
Facultad de Agronomía y Veterinaria UASLP



EJE TEMÁTICO 4 Acción política y Estado

Dra. Rosalía Vázquez Toríz
BUAP

Dr. José Guadalupe Rivera
UASLP

Mtra. Patricia Garrido Gutiérrez
COLSAN

13 Congreso AMER 2021

22, 23, 24 y 25 de junio 2021

Modalidad Virtual

**Las sociedades rurales entre
coyunturas y desigualdades:**

Múltiples realidades y futuros



EJE TEMÁTICO 4

Acción política y Estado

Coordinación del eje:

Patricia Garrido Gutiérrez, José Guadalupe Rivera González y Rosalía Vázquez Toríz



Asociación Mexicana de
Estudios Rurales A.C.



La acción político-educativa en los márgenes del Estado: diálogos entre Argentina y México

María Roberta Mina¹; Erik Said Lara Corro²

Resumen

En este trabajo realizamos un estudio comparado de las relaciones entre el Estado y las organizaciones de base: el Movimiento Campesino de Córdoba (Argentina) y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (México), actores sociales que se posicionan y discuten políticas públicas (nacionales y provinciales) pensadas y destinadas para “la vida en el campo”. Partimos de una perspectiva histórico-relacional que considera “lo social” como un entramado que resulta de las múltiples relaciones en las que las personas se encuentran insertas. Es decir, reconoce las condiciones histórico-estructurales, pero también la acción sociopolítica que los sujetos y grupos construyen a pesar de los límites que esas condiciones imponen. Nos centraremos en dos aspectos: las propuestas educativas que surgen ante las demandas del MCC y el CESDER para reivindicar las condiciones de vida en el campo. Pero también presentamos las disputas territoriales, como por ejemplo, el acceso al agua o prácticas de reordenamiento social. Esto permite analizar las formas de acción político-educativa en contextos rurales, así como visibilizar las luchas, las “reglas del juego” y los desafíos abiertos en torno a las políticas públicas de los gobiernos en una época donde el mercado y el extractivismo rigen cada vez más.

Palabras clave: organizaciones de base; acción político-educativa; estado; políticas públicas.

1. Introducción

¹ Autora principal. Investigadora en formación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba (FFYH-UNC), Argentina. Correo: mariarobertamina@gmail.com

² Coautor. Investigador en formación. Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín (LICH-UNSAM), Argentina. Correo: elara@unsam.edu.ar

En este trabajo daremos cuenta de algunas tensiones que generan los ejercicios de poder públicos. Partimos de una perspectiva histórico-relacional que considera “lo social” como un entramado que resulta de las múltiples relaciones en las que las personas se encuentran insertas. En este sentido, mostraremos las relaciones (a menudo conflictivas) de las organizaciones de base con el Estado y con otras esferas públicas que generan acciones políticas como demandas para reivindicar las condiciones de vida en el campo: acceso a programas de formación, al agua, a las salas cunas³, o en otros casos, detener la migración forzada de familias.

Por un lado, analizamos las traducciones y resignificaciones, así como las tensiones en torno a una política pública destinada al área educativa del caso de Córdoba (Argentina) que puede ser considerada “marginal”, el PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad), gestionado por el MCC (Movimiento Campesino de Córdoba). Por otro, mostraremos cómo una organización, el CESDER (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural) genera una propuesta educativa en una región serrana de Puebla (México), basada en un principio que encuentra respaldo en la histórica movilización sociopolítica y comunitaria de las organizaciones campesinas e indígenas; además, genera diversas acciones sociopolíticas y programas de formación en el territorio.

Detenernos a pensar en estos vínculos nos permite acercarnos a las traducciones y resignificaciones que pueden sufrir las políticas por sus destinatarios. Es decir, como señala Cragnolino (2002), implica reconocer las condiciones histórico-estructurales, pero también la acción sociopolítica que los sujetos y grupos de base construyen a pesar de los límites que esas condiciones imponen.

2. La educación rural como campo de disputas en los márgenes

Procuramos mostrar un “Estado” menos monolítico y como producto de prácticas y relaciones sociales dinámicas que se encarnan en la vida cotidiana de las personas, pues “todo sujeto se constituye dentro de relaciones sociales” (Menéndez, 2002:147).

³ Programa que brinda espacios destinados al cuidado y la protección de niños y niñas de 45 días a 3 años de sectores vulnerables. Las salas cuna tienen como objetivo contribuir a las familias (sobre todo a las mujeres) a dar tranquilidad del cuidado y contención de sus hijos, mientras trabajan o asisten a la escuela.

Dichas relaciones aparecen en los procesos cotidianos que (re)producen estatalidad. Esta perspectiva sobre el Estado nos permite problematizar la idea de sus “márgenes”:

Estos sitios no son meramente territoriales: son también (y quizás sea éste su aspecto más importante) sitios de práctica en los que la ley y otras prácticas estatales son colonizadas mediante otras formas de regulación que emanan de las necesidades apremiantes de las poblaciones, con el fin de asegurar la supervivencia política y económica [...] diferentes espacios, formas y prácticas a través de las cuales el estado está constantemente siendo experimentado y deconstruido mediante la ilegibilidad de las propias prácticas, documentos y palabras [...] (Das y Poole, 2004:24–25).

Si la política define su dominio al excluir ciertos aspectos de la vida humana –y, en última instancia, partes de la comunidad humana– esa exclusión es necesariamente constitutiva de la política misma. Das y Poole (2004) se preguntan por las prácticas, lugares y lenguajes que son considerados los márgenes. Las autoras sostienen que su estrategia analítica y descriptiva fue distanciarse de la imagen del Estado como “forma administrativa de organización política racionalizada que tiende a debilitarse o desarticularse a lo largo de sus márgenes territoriales y sociales” (p. 19). Proponen, en cambio, reflexionar cómo las prácticas y políticas de vida en esas áreas moldean las prácticas políticas de regulación y disciplinamiento que constituyen el llamado “Estado”. Sostienen que la antropología de los márgenes ofrece una perspectiva única para comprender al estado “no porque capture prácticas exóticas, sino porque sugiere que dichos márgenes son supuestos necesarios del estado, de la misma forma que la excepción es a la regla” (p. 20).

Deborah Poole (2004) describe un ejemplo sobre un grupo de campesinos peruanos que construyeron su relación con el estado a través de un prolongado y arbitrario flujo de papeles y burocracias. Las prácticas que la autora describe sobre esas situaciones dan cuenta de cómo va a constituir la experiencia de “justicia” ese grupo. La justicia no es considerada como algo que se puede obtener, sino como el “efímero vínculo” que sujeta ese campesinado a un estado cuya promesa de justicia se moldea como infinitos procedimientos y burocracias, siempre inconclusos, que van pasando por diferentes instancias del sistema judicial. De modo que, siguiendo a Poole, en nuestros casos empíricos muchos de los aspectos pedagógicos del Estado se manifiestan y construyen en los libros de textos escolares y la escuela, pero sobre todo en las prácticas por las cuales los sujetos se relacionan con el estado. En este sentido, la idea de que los espacios que las personas habitan son marginales, con

caminos de tránsito deplorables, escuelas sin agua potable y de otros signos de la presencia estatal. Lo que en palabras de la autora permite al estado *no ser responsable de tener que cumplir con sus propias promesas*.

Los casos marginales residen “en el discurrir de los procesos y relaciones de poder” (Trouillot, 2001:4) que se despliegan en diferentes campos sociales, como la educación. En nuestro caso, la educación en espacios sociales rurales es un campo de poder heterogéneo (Cragnolino, 2017) constituido, interpretado y disputado por una diversidad de sujetos: familias, agentes del Estado, educadores, organizaciones sociales, iglesias. Estos representan, la mayoría de las veces, intereses divergentes. En ese marco resulta interesante reflexionar sobre “la escuela”, pues es uno de los lugares donde se encuentran las clases subalternas y el Estado (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

La educación es “una dimensión crítica, estratégica y significativa, por lo tanto, disputada a nivel social y político por diferentes conjuntos sociales” (Cragnolino, 2009:2). La educación desde esta perspectiva pone acento en la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales. Lo que permite acercarse a las instituciones y agentes estatales distinguiendo al conflicto como dimensión constitutiva de la vida social (Cragnolino, 2009). Este enfoque relacional hace posible considerar lo sociopolítico como un entramado que resulta de las múltiples relaciones en las que las personas y los grupos sociales se encuentran insertas.

3. Contextos de estudio

3.1. *El caso de Córdoba: una organización social de base, el Movimiento Campesino de Córdoba*

El Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) se consolidó en agosto de 1999 en el arco noroeste de la provincia, ante las presiones y reconfiguraciones de condiciones sociales y productivas impulsadas por las lógicas de los agronegocios⁴. En el

⁴ El modelo de agronegocios avanzó en el país como sistema productivo dominante: promueve y profundiza la modernización agrícola; asimismo, fomenta la especialización de las unidades

departamento Cruz del Eje, como en el resto de los departamentos del arco noroeste de la Provincia de Córdoba, la transformación social, productiva y ambiental impulsada por los agronegocios, ha sido notable a partir de comienzos del siglo XXI (Silvetti et al., 2018).

Esta zona, que en décadas pasadas era desestimada por ese modelo, se vio afectada por el avance de la frontera agrícola hacia regiones extra pampeanas. Históricamente, esta región se caracterizó por la producción familiar de tipo campesina, principalmente cría extensiva de ganado caprino y en menor medida ganado ovino y bovino, sobre una base de pasturas naturales y monte, donde los límites prediales eran flexibles por la ausencia de alambrados. Actualmente se ve marginalizado por el avance del modelo y la consecuente revalorización de la tierra, la actividad apícola, los cultivos hortícolas y frutales de olivo, tuna y cítricos. El avance de los agronegocios ha generado modificaciones en las prácticas agrícolas y, como señalamos, una consecuente revalorización de la tierra. Este último factor genera numerosos conflictos en la zona y se vincula directamente con otra problemática local, la titulación de las tierras, pues muchas familias campesinas no poseen escrituras.

En esta coyuntura de reconfiguración de las condiciones sociales y productivas emergen movimientos y se consolidan colectivos de origen rural (organizaciones campesinas e indígenas) que comenzaron a situarse en la escena sociopolítica (Decándido, 2010). Las organizaciones campesinas se articularon en distintas escalas: provincial, nacional, continental y mundial. En agosto de 1999, en el marco de las reconfiguraciones de las condiciones sociales y productivas, surge la primera organización campesina de Córdoba en el departamento de Cruz del Eje: APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba).

El MCC es una organización provincial de tercer grado constituida por seis centrales que nuclean organizaciones zonales de segundo grado (Cragolino, 2017); por ejemplo, la Unión Campesina de Traslasierra (UCATRAS), la Unión Campesina del Norte (UCAN) y El Zonal de Cruz del Eje. Dichas centrales están formadas, a su vez, por organizaciones de primer grado, como las comunidades y sus delegados. La organización provincial está constituida, aproximadamente, por mil familias que

productivas mediante el uso de técnicas y herramientas necesarias para adaptarse en torno al monocultivo y al ritmo de producción del mercado internacional (Astegiano, 2015).

participan activamente de las asambleas a través de delegados y otras mil quinientas que se vinculan a través de los proyectos (productivos, educativos y formativos) que se promueven desde la organización (Cragolino, 2017).

La organización tiene como objetivos principales la reivindicación de la producción rural y la vida campesina; las condiciones más equitativas de trabajo que aseguren una mejor distribución de las ganancias; el derecho a la tierra y a la salud; el acceso a la educación; la demanda de la responsabilidad del Estado, y el reconocimiento social de la Educación Campesina. Una de las principales banderas de lucha de esta organización es el acceso a educación en el campo para jóvenes y adultos. A partir de 2004 tres de las centrales del MCC (APENOC, UCAN y OCUNC) comenzaron a realizar un diagnóstico en ese área. El cual dio cuenta de que un gran porcentaje de niños, jóvenes y adultos campesinos no accedían a la educación media y un alto índice de deserción de quienes comenzaban a cursar (Cragolino, 2017).

El sistema masivo de escolarización se hizo presente en Córdoba a comienzos del siglo XX. Sobre todo, en la década del 30 cuando los Estados Nacional y Provincial crearon escuelas primarias, incluso en regiones consideradas “marginales” en términos económicos por el modelo de agronegocios, como por ejemplo el norte y noroeste de la provincia de Córdoba, donde predominaba una población campesina cabritería. A lo largo de ese siglo se abrieron establecimientos nacionales y provinciales, que después comienzan a cerrarse, principalmente en la década del 50 cuando una gran cantidad de pobladores tuvieron que abandonar el campo, lo que impactó en las matrículas escolares, pues muchas escuelas quedaron sin alumnos. A pesar del incremento de la pobreza y la migración urbana, las familias campesinas no se desvincularon de las escuelas primarias, “constituyéndose en agentes activos de su sostenimiento” (Cragolino, 2001:6).

Las demandas por educación en el noroeste cordobés impulsadas en gran parte por el MCC cobraron mayor fuerza en el marco de la aprobación de la Ley de Educación Nacional (LEN) (Nº 26.206) sancionada el 14 de diciembre de 2006.⁵ Esta establece la estructura del Sistema Educativo Nacional en todos sus niveles y modalidades, aborda la extensión de la obligatoriedad escolar, las responsabilidades y las obligaciones del Estado Nacional y los gobiernos provinciales con relación a la

⁵ Siendo ministro de educación Daniel Filmus, durante la presidencia de Nestor Kirchner (2003-2007).

educación. La LEN establece un conjunto de modalidades educativas, entre las cuales se encuentra la Educación Rural, y está destinada 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. Esta ley afirma 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 infraestructura.

En el marco de la necesidad identificada, se creó un nexo entre el MCC y la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, que culminó con la escritura de un proyecto que propuso la creación de Escuelas Campesinas de nivel medio de alternancia, de gestión pública y cogestionadas con las familias de las comunidades y ubicadas en territorios del MCC. La propuesta se presentó ante el Ministerio de Educación en octubre de 2008, pero no se aprobó ni se desaprobó.

La situación creó diversas instancias de negociación entre el Movimiento y el Ministerio. En particular con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, acordando de manera provisoria la apertura de sedes anexas de instituciones de nivel secundario de esta Dirección. Según el convenio firmado, estos anexos estarían localizados en los territorios de actuación de APENOC, UCAN y OCUN, se implementaría un programa educativo semipresencial (con uso de módulos y tutorías) que sería gestionado por cada una de las tres centrales involucradas. De este modo en 2009, se concretó la apertura de tres Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA). Sin embargo, un gran número de jóvenes menores de 18 años no tenía real acceso a este derecho. Nuevamente se establecen negociaciones ante esa demanda. En 2010, el Gobierno de la Provincia de Córdoba puso en marcha el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT); un programa alternativo que busca dar respuesta a la obligatoriedad de la educación secundaria (Vanella y Maldonado, 2012).

De esta manera, el MCC gestionó una solicitud para la apertura del PIT para jóvenes de 14 a 17 años. El programa pretende acompañar los procesos de “inclusión escolar”

de estos jóvenes y sostener su permanencia. En su inicio los y las docentes del PIT no estaban afiliados al gremio Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), por lo que fue fuertemente resistido. Esta propuesta se habilitó en dos cohortes 2010 y 2011 ya que, como su nombre lo indica, es un “programa”, por lo tanto, tiene fecha de finalización. El PIT funcionó como “prueba piloto” durante esos dos años, pero tras una resolución se resolvió que el programa pase a ser una política pública permanente extendiéndose hasta la actualidad.

Distintas organizaciones zonales del MCC decidieron tomar este programa, y reformularlo bajo sus propios términos: escuelas semipresenciales, orientadas hacia la educación popular que reintegren a jóvenes y adultos a la educación media. La implementación del PIT en esta región puede considerarse marginal en tres sentidos. En primer lugar, porque es una política de inclusión, que por regla está destinada a grupos sociales o sectores subalternizados; en segundo lugar porque es un programa que precisamente busca generar esa inclusión como un “parche estatal”, ya que toda la sociedad debería acceder a una educación pública de calidad. Como el estado no garantiza las condiciones estructurales para acceder a los servicios educativos, tanto a docentes como a estudiantes y sus familias, crea programas de Inclusión/asistencia socioeducativa como el PIT o como el PAICOR (Programa de Asistencia Integral de Córdoba) que busca contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal de la población en edad escolar en situación de vulnerabilidad brindando asistencia alimentaria”.⁶ Tercero porque los programas de este tipo son programas característicos de las políticas neoliberales pensadas para poblaciones específicas, con dificultades puntuales y que se caracterizan por la modalidad transitoria y la precarización.

El MCC tiene como banderas de lucha la defensa del territorio campesino, la lucha por la desigual distribución del agua en el territorio, que naturalmente tiene escasez de este bien y cuya regulación está en manos de negociaciones entre funcionarios públicos y empresarios del agronegocio. Lo que se refleja por ejemplo en la ausencia de agua potable en las sedes anexas donde funcionan los PIT's, siendo el grupo

⁶ El Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICor) surge en Córdoba en 1984, como una respuesta del gobierno provincial a la emergencia alimentaria de los hogares en situación de vulnerabilidad. Cuenta con modalidades que se desarrollan hasta el día de la fecha en zonas rurales y urbanas. Véase: “Programa P.A.I.Cor”. *Secretaría General de la Gobernación*. Recuperado de [PAICor Virtual \(cba.gov.ar\)](http://PAICorVirtual.cba.gov.ar).

docente de la organización quien se encarga de garantizar el agua, llevando para cada jornada bidones que son llevados a la escuela. La organización también procura mejorar las condiciones de producción de las familias campesinas organizando: talleres, cursos y jornadas intensivas de capacitación sobre diferentes temáticas, como, por ejemplo, agricultura familiar, agroecología o apicultura. En ese último sentido, los miembros de la organización también buscan construir Redes de Comercio Justo entre los productos que las familias producen, en palabras de un miembro de la organización “La Red de Comercio Justo”, surgió para dar respuesta a condiciones desfavorables en el ámbito de la comercialización de nuestros productos y a partir de la necesidad de garantizar una distribución equitativa de la ganancia” .

3.2. El caso de la Sierra Norte de Puebla: la configuración de una propuesta educativa

Desde el periodo posrevolucionario, la educación rural ha sido un proyecto que persigue mejorar las condiciones de vida de los pueblos. Históricamente, cada gobierno y organización social ha enfatizado un ideario de educación como medio para “aliviar” los problemas sociales. Un ejemplo lo podemos observar durante el cardenismo (1934-1940), donde la educación socialista tuvo gran presencia y repercusión política y cultural. El Estado pretendió combatir el analfabetismo y mejorar las condiciones de vida de los campesinos e indígenas. El papel de la educación sería (y por lo tanto de los maestros), no sólo enseñar los contenidos elementales sino también organizar a los pueblos e incorporarlos a la vida nacional (Civera, 2013; Greaves, 2008).

Durante el siglo XXI, la defensa de los territorios rurales ha cobrado fuerza sobre todo a partir de las políticas de los gobiernos federal y estatales que atentan contra las escuelas rurales (y la educación rural). México ha tenido diversas experiencias locales que demandan una educación que responda a la cultura local con didácticas específicas al contexto sociocultural. De ahí que este proceso social, político y educativo ha evidenciado la disputa territorial generada por muchos actores sociales cuyas condiciones de vida han sido históricamente marginalizadas.

En el contexto de diversas reformas estructurales de corte neoliberal, se han realizado acciones públicas para ofrecer servicios educativos de “mejor calidad”, donde

subyacen visiones tecnocráticas, desarrollistas, instrumentalistas y de centralización o concentración. Estas políticas pretenden corporativizar y uniformar las escuelas y, en algunos casos, la organización política de algunas buscan ser neutralizadas dentro del corporativismo estatal. En algunos casos, la histórica concentración de tierras tuvo como consecuencia el desplazamiento masivo y la migración forzada de personas, generando como respuesta Estatal la promoción de servicios educativos “paralelos” y segmentados que se caracterizan por el imperativo de la “flexibilización”.

Las políticas de “consolidación”, sobre todo las que vieron luz en el sexenio calderonista (2006-2012) y su materialización en el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) han colocado la vida rural al margen de las políticas públicas. De ahí que las organizaciones sociales generan formas de subsanar esta situación a través de proyectos que combinen la experiencia de educación rural y popular con las de organizaciones de la sociedad civil para mejorar las condiciones de vida en espacios marginales. En el caso específico de algunas organizaciones sociales, como el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), que plantean un trabajo con las comunidades, con la intención de mejorar las condiciones de vida de las personas. El CESDER inició en 1982 en San Andrés Yahuitlapan, población náhuatl de la Sierra Norte de Puebla, a partir de la iniciativa del maestro Gabriel Salom por una educación donde la cultura local, la producción agrícola y el territorio formaran parte integral de la propuesta educativa (Velasco, 2016; Domínguez, 2015).

En 1984 se creó una escuela preparatoria para la formación de promotores (estudiantes o egresados) del desarrollo comunitario. Esta funcionaba como sistema abierto para facilitar la asistencia de los jóvenes campesinos en las actividades productivas (Velasco, 2016). Para Berlanga y Márquez (1995), se trata de un modelo de alternancia que incorpora una lógica educativa y productiva, lo que constituye la estrategia pedagógica central de este modelo educativo. Como se ha documentado (Berlanga y Márquez, 1995; Velasco, 2016), el proyecto del CESDER no sólo se circunscribe al ámbito educativo, sino también al sociocultural y a la solidaridad económica de la población local. A medida que egresaron las primeras generaciones de la preparatoria, el colectivo de docentes y estudiantes decidieron dar continuidad al proceso de formación a través de la creación de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, que inició en 1989 como respuesta a las necesidades de formación

profesional para campesinos e indígenas de diferentes regiones geográficas del país, como Chiapas, Veracruz y Oaxaca.

El CESDER inició como una propuesta basada en la relación comunitaria con los modos de vida rural, la aplicación del saber local y la formación de las personas en una de las regiones más marginalizadas en México. La intención fue generar una propuesta educativa que generara alternativas para mejorar las condiciones de vida de las personas haciéndolo desde el trabajo de la “promoción comunitaria”. La realidad social, territorial, política y económica del municipio de Zautla es compleja. Esta región se distingue por figuras caciquiles que han plagado de manera civil y partidista la organización política local. Aunado a esto, la gobernanza local se ve trastocada por la corrupción y el avance de la explotación minera a cielo abierto, el fracking y la industria hidroeléctrica.

Las organizaciones sociales serranas emprendieron la lucha organizada contra un proyecto de regulación que pretendió avasallar a la vida local. En 2011 se creó el programa Ciudad Rural, una estrategia federal que se enmarca en las políticas de “combate a la pobreza”. El 5 de mayo de ese año, se inició el proyecto de la primera Ciudad Rural Sustentable de Puebla la cual estará situada en San Miguel Tenextatiloyan, población ubicada en el municipio de Zautla.⁷ El proyecto tuvo una inversión de origen federal, estatal, municipal y privada. La administración estatal a cargo del panista Rafael Moreno Valle Rosas (2011-2017) y el presidente de Fundación Azteca, Esteban Moctezuma, anunciaron una inversión conjunta de 200 millones de pesos. La construcción contará con servicios públicos, escuelas, comercios, centros de salud y espacios públicos, asegurando que esto disminuiría “los costos que implica la dotación de servicios en poblaciones dispersas”.

La Ciudad Rural se conforma como una presencia estatal en estos márgenes. Fue promovida como un proyecto “estrella” del gobernador, y una oportunidad para el presidente municipal de sobresalir, ofreciendo a la población un camino de “desarrollo” (Domínguez, 2015): agua, energía eléctrica, drenaje, alcantarillado, alumbrado público y calles, escuelas, establecimientos comerciales, centros de salud y espacios públicos. Sin embargo, esta modalidad de vieja práctica de reordenamiento y de origen colonial de las poblaciones favorece un proceso de

⁷ Véase: “Puebla edificará su primera Ciudad Rural” (16 marzo de 2011). *Expansión*.

especialización capitalista. Implica para la población local abandonar la parcela, los huertos, los cafetales y milpas es decir. Además, con este proyecto se buscó reducir el presupuesto estatal para dotar de servicios a las poblaciones dispersas en las regiones rurales sin tomar en cuenta la opinión de las poblaciones a las que se pretende reubicar. Como documentó Domínguez (2015), esta amenaza fue identificada por diferentes organizaciones sociales de la sierra. Una de las primeras que se pronunció al respecto fue el CESDER, quienes a través de los promotores generaron diversas instancias, como reuniones, foros y pláticas con académicos y otros sectores de la sociedad civil (Domínguez, 2015) poniendo en tensión un modelo de desarrollo que ponía en juego el modo de vida indígena-campesino y la biodiversidad que resiste cotidianamente y en circunstancias subalternas. El trabajo territorial por parte de los promotores rurales visibilizó la “carencia de información oficial sobre los alcances del proyecto”.⁸ Así, con sustento en experiencias fallidas de otros estados, como en Chiapas, se logró detener este proyecto al grado que se ha dejado en el olvido.⁹

Estas tensiones territoriales que convergen en la vida de las poblaciones campesinas e indígenas de Zautla vuelven urgente y significativo el trabajo de promoción y de intervención comunitaria del CESDER. La orientación político-educativa en el campo territorial ha generado que este Centro desde hace tres décadas, la hace un referente en la defensa territorial y de modos de vida serranos ante los proyectos industriales extractivos. De ahí que el CESDER promueve procesos de acompañamiento y de formación (como los proyectos en el campo de la alfarería tradicional o prácticas agroecológicas), así como el reconocimiento, la apropiación y la autogestión territorial por parte de la población.

El trabajo político-educativo no sólo se orienta contra el “desarrollo”, sino que ha consistido en oponerse a la “modernidad forzada” que impone el despojo capitalista en la región. A través de diversos programas de formación (agroecológicos, alfareros, emprendimientos cooperativos), estos procesos han detonado un principio educativo

⁸ Véase: Hernández, Gabriel (5 de agosto de 2012). “Llega a Puebla el modelo de Ciudades Rurales cuestionado en Chiapas”. *Desinformémonos*.

⁹ Véase: Gálvez, Guadalupe (27 de Junio de 2011). “En el olvido proyecto de Ciudad Rural en Zautla”. *Milenio Puebla*.

que encuentra respaldo en la histórica movilización sociopolítica y comunitaria de las organizaciones campesinas e indígenas.

4. Estudio comparado

En los casos descritos, hemos presentado la acción política-educativa y organizativa de dos organizaciones de base que pugnan una reconfiguración en los márgenes. Observamos en los casos organizaciones tendientes a “suplir al estado” donde “no está”, por ejemplo, los programas de inclusión que son “paliativos” estatales que no atienden de raíz las desigualdades estructurales, y al ser aceptados por las poblaciones no sólo son legitimados en estos márgenes, sino que también permiten el sostenimiento e implementación de programas como el PIT; en otros casos, algunas prácticas autogestivas y territoriales como las del CESDER logran tensionar el lugar y la responsabilidad del Estado.

Los casos estudiados comparten dos ejes asociados a la acción política-educativa y las formas de reproducción de estatalidad en los márgenes: *programas de inclusión* y *negociaciones y tensiones*. Nuestros análisis trataron de visibilizar los procesos y negociaciones que configuraron las demandas de estas organizaciones. En un segundo momento, los programas de inclusión, como respuestas estatales en cada caso, nos mostraron la configuración de la creatividad en los márgenes (Das & Poole, 2004). Sin embargo, gran parte de las políticas y programas sociales asistenciales en ambos países han sido los principales generadores de recursos materiales y simbólicos, imprimiendo en cada caso dinámicas particulares a las acciones de las organizaciones de base. El caso del MCC presenta apoyo de distintos programas sociales, al mismo tiempo que muestra, al igual que el CESDER, distintas dinámicas de relaciones con los estados municipales, provinciales y nacionales. Sin embargo, una particularidad que se presenta de manera recurrente es el trabajo de mediación permanente que estas organizaciones de base realizan entre los gobiernos y las poblaciones locales que acompañan. Así, la tarea relacional de mediación puede observarse a través de los diversos programas de formación y dispositivos estatales que atraviesan estas experiencias.

Consideramos que en ese marco de mediaciones, algunos de estos programas generalmente se caracterizan por su precarización en relación con infraestructura y condiciones laborales de docentes. Al tener como finalidad lograr la “inclusión” de los márgenes, de cierta manera buscan parchar o remendar las “ausencias” del Estado en materia de acceso y permanencia de las juventudes rurales que estudian en el campo. En el caso de Córdoba se presentó una negociación entre la organización de base (MCC) y el Ministerio de Educación de la Provincia ante la ausencia de respuestas por parte de los funcionarios estatales con relación al Proyecto de Escuelas Campesinas que formuló y presentó la organización, enmarcado en la alternancia, la cogestión con las familias y reivindicando la vida en el campo. Este caso se puede comparar con el ejemplo de Poole citado en apartados anteriores.

Al igual que la situación de los campesinos peruanos, los miembros del MCC construyen su relación con el estado a través de un prolongado y arbitrario flujo de papeles y burocracias, a través de infinitos procedimientos y burocracias, siempre inconclusos, que van pasando por diferentes instancias del sistema judicial y que derivan en una respuesta “ausente”. Ante esa no respuesta la organización siguió demandando y visibilizando la no accesibilidad de estas juventudes rurales a la educación secundaria. En su lugar el Ministerio de la Provincia acerca un programa de inclusión y terminalidad que funciona como sede anexa de una escuela madre (ubicada en la ciudad más cercana). La organización decide tomar la gestión de ese programa en una sede anexa que comparte edificio con una escuela primaria rural, sin contar con agua potable y sin una estructura edilicia o materiales que acompañen la educación campesina que la organización de base proponía, pero reformuló el programa bajo sus propios términos con orientación a la educación popular y la formación de sujetos políticos, atendiendo a contenidos que aporten a los jóvenes que viven en el campo “educación situada”. La relación de esta organización con el estado está basada en la “negociación” (ni a favor, ni en contra, sino una relación permeable, que busca responder a los intereses del grupo). Si bien el estado ejerce mayor poder y pone las reglas del juego, no le quita poder de acción y decisión a la organización.

Con relación a leyes y políticas destinadas a la inclusión educativa, el caso del MCC identifica otro punto de tensión con el Estado, es que estas políticas se llevan adelante en los territorios sin recursos suficientes para garantizar el ingreso y la permanencia de los estudiantes. En cuanto a estas políticas de inclusión, reconocen que el PIT

tiene un planteo que atiende las necesidades y problemas que atraviesan los jóvenes para asistir a la escuela, pero también invisibiliza la realidad campesina. Si bien el Estado aparece como garante del derecho a la educación, cobran fuerza los esfuerzos y las acciones educativas que cotidianamente se despliegan en los ámbitos no estatales, en este caso las acciones educativas del MCC. Estas articulaciones nos permiten vincular a los sujetos con la historia, y también con sus transformaciones, pues la escuela tiene un carácter histórico, al ser “una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos” (Rockwell, 1987:25).

En el caso del CESDER, encontramos que la propuesta educativa y los vínculos estrechos con las comunidades parecen configurar y tensionar las relaciones con las instituciones gubernamentales. Lo cierto es que esta propuesta político-educativa, delimitada en los márgenes estatales, generó junto con otros actores una arena de luchas y disputas de acentos acerca del sentido del proyecto territorial, clave para debatir prácticas y relaciones sociopolíticas más amplias en un contexto signado por los intereses empresariales y el extractivismo, como vimos con el caso de Ciudad Rural.

Encontramos en ambos casos procesos de negociaciones y tensiones que moldean la relación entre el estado y su responsabilidad como garante de educación para las poblaciones rurales. En estos términos, resultan interesantes cómo estas características en la acción político-educativa moldearon la apropiación cultural de proyectos educativos. Tanto el MCC como el CESDER contribuyen a garantizar el derecho de educación en el campo, pero queda un gran desafío al respecto las condiciones de ingreso y permanencia de los jóvenes. Esta situación deviene en desafíos para dialogar y construir con el Estado. Así, la relación “Estado y educación” nos permitió comprender que las políticas y los programas educativos pueden ser rechazados, apropiados y resignificados por sus destinatarios. Esto permite reconocer la capacidad de acción, que aún en condiciones de subalternidad y dominación, conservan los agentes sociales rurales (Achilli, 1998).

En suma, nos parece que ambas experiencias construyen discursivamente al Estado. Observamos cómo el estado argentino y mexicano se construye discursivamente en

la cultura local y nos muestra una representación que nos permite ver las formas en las que el Estado llega a ser imaginado en los márgenes (Das y Poole, 2004; Gupta, 2015). Dichas experiencias territoriales nos permitieron reflexionar acerca de cómo la vida cotidiana e institucional está permeada por el Estado y la sociedad civil, más allá de la división dicotómica y naturalizada que, en el caso escolar, se presenta en la relación “escuela” y “comunidad”. Como señalamos en el caso específico de Córdoba, los programas de inclusión educativa no buscan revertir o cambiar la situación de los márgenes, sino que la asisten o perpetúan.

5. Conclusiones

Para concluir con este análisis comparado, destacamos la importancia del estudio antropológico de los márgenes estatales en tanto elemento analítico y de posibilidades de análisis social. La problematización en torno al quehacer cotidiano de las organizaciones de base en sus territorios y sus relaciones cotidianas con el Estado, nos muestra que la acción político-educativa es una herramienta de lucha, defensa y reivindicación de las condiciones de vida de los pueblos. Estas acciones generan que el Estado se extienda por diversas ramas de lo social y territorial, de ahí el carácter indeterminado de estos márgenes. Los *programas de inclusión* y las *negociaciones y tensiones* no son elementos ingenuos, pues dan cuenta de cómo el Estado se reconstruye en los márgenes de los espacios sociales rurales, como estructura hegemónica y como acciones cotidianas, teniendo un efecto simbólico y material en las formas de dirimir las relaciones con las organizaciones de base cuando éstas simbolizan su “ausencia” o “presencia”, sobre todo cuando los proyectos educativos “alternativos” han estado orientados a llenar los supuestos “vacíos” que fue dejaron los gobiernos.

El vínculo está basado en la negociación y la tensión con el Estado (ni a favor, ni en contra, sino en una relación permeable basada en intentar responder a los intereses de los grupos). Si bien el Estado se afirma en algunos márgenes y pone las reglas del juego, esto no le quita poder de acción y agencia a las organizaciones de base. Presentamos estas descripciones detalladas del caso de Córdoba (Argentina) y una región serrana de Puebla (México) para poder establecer una descripción

comparativa entre ambos casos y dar cuenta de cómo algunos procesos se entrelazan y tensionan. De ahí la necesidad de considerar los modos concretos en que se relacionan las acciones político-educativas de estas organizaciones de base con el Estado como cuestión situada e histórica, atravesada por dimensiones espaciales y temporales que se transforman en el tiempo. Nos aproximamos a los fundamentos y la importancia de las formas de reproducir estatalidad, y a la producción y legitimación de las demandas particulares de dos organizaciones de base en una época donde el rol del Estado capitalista genera relaciones sociales fragmentadas y dicotomizadas.

La contracara de estos casos nos permitió tener un acercamiento a las organizaciones de base que se apartan de una mirada que las ubica en un lugar “altruista”, manipuladas por relaciones clientelares o subsumidas por relación de opresión y dominación que les imprime el Estado, para empezar a entender esta problemática desde otra perspectiva: las organizaciones de base como protagonistas y constructoras de un entramado de relaciones con el Estado, sus burocracias e instituciones a través de las cuales desarrollan prácticas, saberes y mediaciones específicas.

6. Referencias

- Achilli, E., 1998. Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*.
- Astegiano, N., 2015. Red de Agronegocios en el norte de la Provincia de Córdoba. RS.
- Berlanga, B., Márquez, U., 1995. Las escuelas rurales de formación para el trabajo: una opción educativa para la agricultura de pobreza, en: Pieck Gochicoa, E., Aguado López, E. (Eds.), *Educación y Pobreza: de la desigualdad social a la equidad*. El Colegio Mexiquense/UNICEF, México.
- Civera, A., 2013. La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945. *El Colegio Mexiquense*, Estado de México.
- Cragnolino, E., 2017. Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba. *Educ. Soc.*, Campinas 38, 671–688.
- Cragnolino, E., 2009. La incorporación de escuelas y maestros en políticas de Desarrollo Rural. Desafíos para hacer frente a la resignación, in:

- Desenvolvimento Rural No Cone Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cragolino, E., 2002. Escuela y escolarización en las estrategias de reproducción de familias campesinas. *Revista Contexto & Educação* 17, 73–96. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2002.66.73-96>
- Das, V., Poole, D., 2004. State and Its Margins: Comparative Ethnographies, en: *Anthropology in the Margins of the State*. Oxford University Press, New Delhi, pp. 3–33.
- Decándido, E., 2010. Lo simbólico, lo político y lo social. Su confluencia en las significaciones y valoraciones sobre la experiencia colectiva en APENOC (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Villa María, Villa María, Córdoba.
- Domínguez, S.E., 2015. Trabajo comunitario y desarrollo rural: Los promotores del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), en *Comunidades del Municipio de Zautla, Puebla* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.
- Ezpeleta, J., Rockwell, E., 1983. Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* 70–80.
- Greaves, C., 2008. Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964). El Colegio de México, México.
- Gupta, A., 2015. Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el Estado imaginado, en: *Antropología Del Estado*. Fondo de Cultura Económica, México, pp. 71–144.
- Menéndez, E.L., 2002. La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo. Bellaterra, Barcelona.
- Poole, D., 2004. Between Threat and Guarantee: Justice and Community in the Margins of the Peruvian State, en: *Anthropology in the Margins of the State*. Oxford University Press, New Delhi, pp. 35–65.
- Rockwell, E., 1987. Repensando institución: una lectura de Gramsci.
- Silvetti, F., Cáceres, D.M., Soto, G., Cabrol, D., 2018. Condiciones de persistencia campesina y dinámica del agronegocio en el norte de la Provincia de Córdoba. *FAVE Sección Ciencias Agrarias* 17, 57–70.
- Trouillot, M., 2001. The Anthropology of the State in the Age of Globalization: Close Encounters of the Deceptive Kind. *Current Anthropology* 42, 125–138.
- Vanella, L., Maldonado, M., 2012. La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14-17 en la Ciudad de Córdoba. *CE* 12.
- Velasco, S., 2016. Proyecto educativo y movilización política. El caso del CESDER en la Sierra Norte de Puebla, en: Olivier, M.G. (Ed.), *Educación, Política y Movimientos Sociales*. UAM Azcapotzalco, Ciudad de México, pp. 177–202.