

La co-gestión educativa: entre el ideario institucional y las prácticas concretas.

Amalia Miano.

Cita:

Amalia Miano (2019). *La co-gestión educativa: entre el ideario institucional y las prácticas concretas*. III Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Grupo de Estudios sobre Estructuralismo y Postestructuralismo - IIGG, Buenos Aires, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/amalia.miano/142>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm3r/VQD>



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>.

La co-gestión educativa: entre el ideario institucional y las prácticas concretas

Amalia Miano. LICH – Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas – UNSAM-CONICET e INCLUIR- Instituto para la Inclusión Social.

Correo: amiano@unsam.edu.ar

Mesa 13: *Dispersión del poder. Enfoques transdisciplinarios para el análisis de las tomas de decisiones colectivas.*

Introducción

La propuesta de este trabajo es reflexionar sobre las posibilidades de crear y sostener una configuración institucional escolar en la cual el poder se encuentre disperso, es decir, donde se abra un espacio “en paridad, en mutualidad y en cualidad afectiva amorosa” (Heras, 2018) orientado hacia la libertad de hacer, pensar e imaginar con otros. Esta característica está presente en el ideario de las escuelas de alternancia a partir de incorporar a las familias de los estudiantes como un actor de peso y en paridad respecto a otros actores en la toma de decisiones. Para lograr esa participación, las escuelas de alternancia implementan la co gestión educativa, definida como una modalidad de gestión conjunta entre representantes estatales y comunidad (familias) a partir de la creación de un dispositivo institucional específico: un Consejo de Administración que forma parte de una Asociación y que interviene tanto en cuestiones curriculares como operativas y también políticas (explicitaremos más adelante estos ámbitos de participación).

Se cuenta así con una institución escolar que se piensa y orienta por ese horizonte de dispersión del poder, a través de la participación de las familias de los estudiantes y otros actores del medio rural. De esta manera, hay en la conformación institucional de estas escuelas una iniciativa de otorgar el poder a un sujeto colectivo (identificado en las normativas como “las familias del medio rural”) que históricamente ha sido relegado de los procesos de tomas de decisiones y que, actualmente, en su vida cotidiana y por los tipos de contratos laborales que enfrenta, se encuentra en una posición subordinada en cuanto a la posibilidad de toma de decisión. La mayor parte de los integrantes del Consejo

de la escuela de alternancia con la cual estamos trabajando son “encargados de campo” (Ratier, 2004) que tienen incorporado, a nivel discursivo y en relación con las prácticas laborales que realizan, la figura del “patrón”.

Analizaremos en un primer paso algunas de las normativas que regulan el funcionamiento de estas escuelas. **Partimos de suponer que las normativas plasman los fundamentos ideológicos y operativos que, producto de una serie de intercambios complejos, se articulan por escrito y se legalizan.** Por lo dicho, también suponemos que lo que queda plasmado puede dar indicios sobre la orientación que se logró acordar en ese momento y lugar, sin por ello desconocer que cualquier cuerpo normativo puede también ser críticamente triangulado, como dato, con fuentes de otro tipo que permitirían comprender por qué y cómo se plasmaron esos y no otros fundamentos. En este escrito destacaremos el punto de vista de algunos actores que pensaron estas instituciones escolares en Argentina. Asimismo, complementaremos el análisis de la normativa con fragmentos de entrevistas realizadas a personas que participaron de la apertura de estas escuelas en nuestro país y por lo tanto también, de la redacción de ese cuerpo normativo. Para esto nos preguntamos **¿qué lugar se le atribuye en la normativa de estas escuelas al sujeto colectivo “familias del medio rural” en relación con el poder y, más específicamente, en relación con la toma de decisiones?**

En un segundo paso presentaremos algunos resultados preliminares de un primer paso analítico descriptivo que estamos desarrollando para producir un análisis interpretativo a más largo plazo. En este trabajo hemos buscado identificar la forma que adquiere la co gestión en la práctica en relación con las posibilidades de dispersar el poder. Tomamos para ello notas y transcripciones de observaciones participantes realizadas en el contexto de las reuniones de un Consejo de Administración de una escuela de alternancia de la provincia de Buenos Aires. Si uno de los aspectos cruciales de la co gestión es la posibilidad de tomar decisiones por parte de las familias en una relación que dice orientarse hacia la paridad respecto a los representantes estatales (más específicamente miembros del equipo docente), nos preguntamos **¿es posible establecer relaciones entre las características sociales y lingüísticas propias de los miembros de las familias que hemos intentado identificar en nuestros registros con lo que interpretamos como *tomas de decisiones*? ¿Qué surge al pensar estas posibles relaciones?**

Consideramos que, buscar articular estos dos niveles de análisis, el de la normativa y el de la práctica concreta de la co gestión, permite poner en visibilidad algunas reconfiguraciones del ideario de la co gestión. Asimismo, pondremos en discusión

posibilidades y limitaciones de configuraciones institucionales que se orientan por dispersar el poder.

La matriz institucional de las escuelas de alternancia

Las escuelas de alternancia surgen en Francia en la década de 1930 a partir de la inquietud de un campesino cuyo hijo quería dar continuidad a sus estudios luego de finalizada la escuela primaria, pero sin abandonar las tareas productivas que realizaba junto a su familia. Con este dilema el campesino se acerca al cura del pueblo quien le propone que reúna a otros estudiantes de la zona que estén en la misma situación para que él pudiera darles clases en la parroquia algunos días de forma alternada con la permanencia de los estudiantes en sus hogares (Duffaure, 1994). En un trabajo anterior (Miano y Heras, en prensa), hemos argumentado que el surgimiento de estas escuelas se da por un proceso de auto organización comunitaria. En este caso inicial, un campesino pone de manifiesto una demanda -la necesidad de escolarización de su hijo sin que esto tenga como correlato el desarraigo- y se pone en contacto con otros para crear una modalidad educativa nueva.

Hay una impronta institucional de origen en las escuelas de alternancia vinculada a la dispersión del poder que es la matriz comunitaria de estas experiencias. Lo que interesa destacar aquí es que, en este origen, no hay una voluntad de dar el poder a las familias campesinas, sino que son estas familias las que inician un proceso de acción colectiva frente a una necesidad y sientan las bases para la creación de una nueva institucionalidad educativa. El rol de las familias es protagónico, y esto se puede interpretarse también en la denominación que adquieren estas escuelas en Francia: *Maison Familiale Rurale* (MFR), es decir, “la casa de las familias rurales”.

En el trabajo citado anteriormente (Miano y Heras, en prensa), hemos relevado también que en distintos países a lo largo del tiempo se han abierto escuelas de alternancia. En todos los casos, lo que antecede a la apertura de estas escuelas es un proceso de auto organización comunitaria local-territorial que se articula con otras organizaciones (ya sea dentro del mismo país como también de otros países, principalmente otras escuelas de alternancia en otros países) a partir de una afinidad que llamamos “ideológica” (Heras y Miano, 2017). Este vínculo se sustenta en principio en la convicción de la necesidad de crear una institución educativa que, desde sus aspectos institucionales y pedagógicos, respete las formas de vida de las familias del medio rural, genere arraigo y permita

también un fortalecimiento comunitario a partir de la participación de las familias en la toma de decisiones.

Existen en la actualidad, aproximadamente, mil trescientas escuelas de alternancia distribuidas en distintos países en cuatro continentes (América, África, Europa y Asia). Resulta interesante destacar que, de acuerdo con García Marirrodiga y Puig Calvó (2007), lo que se verifica como constante en todas estas escuelas es, por un lado, una unidad en cuanto a los instrumentos pedagógicos implementados (cuestión que se identifica como “pedagogía de la alternancia”) y, por otro, el rol asignado a las familias en la gestión de la institución escolar.

En el caso de Argentina, se observa que la apertura de escuelas de alternancia se vincula con la configuración de una trama multi-actoral en la cual participan actores diversos: la Iglesia Católica; funcionarios estatales y organismos ministeriales; docentes; familias de pequeños propietarios rurales; actores vinculados a las MFR francesas y aportes de cooperativas agrícolas. La primera escuela de alternancia se abre en el año 1970 en la localidad de Reconquista, al norte de la provincia de Santa Fe. Las demandas explicitadas por estos actores se relacionan con el arraigo de los jóvenes y sus familias al medio rural al no tener que desplazarse a grandes centros urbanos para dar continuidad a los estudios; la necesidad de capacitar mano de obra para el manejo de nuevas tecnologías incorporadas al trabajo agrícola y una postura crítica frente a la transformación de la estructura económica atravesada por el sector agrícola y la incipiente introducción del cultivo de la soja en esa zona del país. En un trabajo anterior (Miano, 2019) hemos argumentado que esta trama multi-actoral, además de crear una nueva institución educativa, se confronta al mismo tiempo con un modelo de escuela tradicional y un modelo de producción para los ámbitos rurales que implica la expulsión de los pequeños productores y sus familias. En este sentido, se veía a esta nueva institución escolar como un espacio capaz de alojar un proyecto político e ideológico de transformación social.

Este breve recorrido nos permite destacar que la orientación hacia la dispersión del poder en las escuelas de alternancia está estrechamente vinculada con los procesos de auto organización comunitaria que se dieron históricamente en distintos países y momentos para responder a la demanda de una oferta educativa para los jóvenes de ámbitos rurales. Podemos interpretar así que la matriz institucional de estas escuelas fue surgiendo por configuraciones en las cuales las familias se vincularon con otros actores (funcionarios estatales, miembros de la Iglesia católica, movimientos campesinos, entre otros) para crear una institución educativa en la cual ellos tienen un rol como decisores, tanto en los

momentos iniciales de conformación de la institución como posteriormente para el sostenimiento de la misma. De este modo, la orientación (que quedó plasmada en la normativa) no es una acción de “dar poder” a las familias del medio rural sino que parece haber surgido de una relación de fuerzas entre distintos sujetos colectivos para producir una organización nueva. De esta manera lo explica una de las funcionarias que participó del proceso de apertura de unos de los tres sistemas de alternancia que existen actualmente en la Argentina¹:

“Una escuela normal se crea sólo por el Estado que pone, de alguna forma, por las presiones de sus dirigentes, un punto en el mapa, se hace una escuela, se nombra un director y después empieza la película. Los CEPT, ya te digo, la película es la intención de alguien de la comunidad que se acerca a la Dirección (General de Escuelas) y lo primero que hace la Dirección es una reunión, se les pide a esas personas que hagan la reunión lo más amplia posible, explicamos la propuesta, los escuchamos y tiene que darse un tiempo de organizar un Consejo de Administración provisorio para llevar un plan de creación. (...), con acta y todo, se hace con la Dirección General de Escuelas, se marca el proceso y cuando eso está más o menos maduro, se crea un CEPT sin ningún docente, sin ningún alumno, imaginate la transformación” (Entrevista a S.F., marzo de 2016).

Esto puede ser una primera dimensión relevante para las posibilidades de instituciones que se orienten por la dispersión del poder: el poder no se otorga “desde afuera” sino que se constituye desde la propia matriz institucional a partir de la acción colectiva (en este caso específico de familias del medio rural). Aquí “acción colectiva” toma el matiz de un agrupamiento de actores que pudieron sostener una acción común para un beneficio que creían justo, necesario y urgente, tal como es la participación de distintos sujetos locales en los asuntos de sus comunidades, y en particular, en acompañar y sostener la educación de jóvenes rurales, su arraigo en el medio, su preparación para participar de la vida socio-comunitaria de sus localidades, entre otras cuestiones.

¹ Nos referimos a las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) que se encuentran en la provincia de Santa Fe, Córdoba, Santiago del Estero, Misiones y Corrientes; los Centros de Formación Rural (CFR) que se encuentran en la provincia de Buenos Aires y Santa Fe y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) que se encuentra únicamente en la provincia de Buenos Aires.

Algunas referencias teóricas para pensar la dispersión del poder

Esta ponencia se enmarca en el proyecto PICT 0943 “Comprender el aprendizaje colectivo de carácter cooperativo solidario. Sus pedagogías y dispositivos específicos”, dirigido por la Dra. Ana Inés Heras. En el marco del mismo nos encontramos relevando experiencias autogestionadas de las áreas de salud mental, educación, arte y cultura y trabajo. También hemos identificado que en el marco de organizaciones jerárquico burocráticas pueden conformarse espacios que se orientan por la lógica de la cooperación horizontal entre sus miembros.

Hemos observado que las prácticas y sentidos que se configuran en estas organizaciones y espacios se referencian a una matriz que hemos sistematizado en cuatro operaciones que ocurren de forma simultánea: 1) la construcción de un proyecto que se caracteriza por la paridad entre sus miembros para la toma de decisiones y la mutualidad para la ejecución de tareas, en tanto cada participante goza de una igualdad jurídica respecto a los demás; 2) la posibilidad de reflexionar colectivamente sobre las tareas realizadas por el grupo acompañado de la posibilidad de modificar ese quehacer en caso de que sea necesario; 3) la creación de nuevos dispositivos que surgen de esa reflexión previa; 4) la posibilidad de actuar sobre el contexto político en el cual inscriben su labor. Estas características estarían presentes en organizaciones que se orientan por la dispersión del poder.

Un referente teórico central para pensar en este tipo de instituciones es el filósofo greco francés Cornelius Castoriadis. A continuación se sistematizarán algunas concepciones de dos textos de su obra: “Autogestión y jerarquía” (1974) y “La democracia como procedimiento y como régimen” (1995) para precisar los vínculos que fuimos estableciendo entre dispersión del poder, capacidad de acción colectiva, creación de institucionalidad, participación en la toma de decisiones y co gestión.

En el primero de los textos mencionados el autor destaca que en la sociedad moderna, la forma de organización jerárquica se ha vuelto algo casi universal, tanto en el ámbito del trabajo (producción o empresa), la política, la educación y la investigación científica. Este proceso a su vez va acompañado de una naturalización de ese estado de cosas, es decir, de una imposibilidad de imaginar otra forma posible de organización que no se base en la jerarquía, entendida esta última como una capa de la sociedad que dispone del poder y los privilegios a costa del resto de la sociedad que se limita a ejecutar las decisiones emanadas de esa capa jerárquica. En síntesis, unos pocos mandan y otros obedecen.

De forma opuesta a esta sociedad se configuraría una sociedad autogestionada que se caracterizaría, principalmente, por la posibilidad de que las decisiones se tomen por la colectividad, la cual decidiría qué hacer y cómo hacerlo. De esta manera, todos tendrían la posibilidad de participar en los procesos de tomas de decisiones sobre aquellos temas que los afectan o los conciernen, por las implicancias prácticas de éstos en sus vidas cotidianas. Las cuestiones acerca de “la sociedad”, “la colectividad” y quiénes son “todos” también fueron problematizadas por Castoriadis, quien hace la siguiente apreciación: “las decisiones que conciernen a los trabajadores de un taller deben ser tomadas por los trabajadores de ese taller; aquellas que afectan a varios talleres a la vez, deben ser tomadas por el conjunto de los trabajadores afectados o por sus delegados elegidos y revocables; aquellas que conciernen a los habitantes de un barrio, por los habitantes del barrio; y aquellas, en fin, que conciernen a toda la sociedad por la totalidad de las mujeres y los hombres que viven en ella” (Castoriadis, 1974).

Vemos de esta manera que la disolución de la jerarquía implica un proceso de participación colectiva y en paridad en los procesos de toma de decisiones que afectan a los sujetos. La problematización acerca de quién es o quiénes son los sujetos de las tomas de decisiones y cómo se realizan las mismas orienta así también nuestra mirada analítica.

No basta con saber que una normativa legaliza la posibilidad de que los sujetos que participan en una organización se auto-gobiernen para afirmar que es así, sino que en nuestro trabajo la pregunta que surge es qué forma adquiere en las interacciones eso que, este caso de las escuelas de alternancia, se enuncia como forma jurídica y legal a través de la figura de la co gestión. Siguiendo con este razonamiento, en el caso particular que estamos analizando de las escuelas de alternancia, podemos asumir que la creación de un dispositivo institucional específico como lo son los Consejos de Administración que tienen la finalidad de “legalizar” (Normativa específica del Programa CEPT, 2006) la participación de las familias en la toma de decisiones, es una acción orientada a la interpelación de una jerarquía que está presente en las instituciones escolares: la del equipo docente por sobre las familias, la de los equipos de supervisión por sobre los equipos docentes, la de los docentes por sobre los estudiantes.

El segundo texto mencionado de este autor se nutre de los aportes de la filosofía política y el psicoanálisis para argumentar que la psique se encuentra moldeada por las instituciones histórico sociales. De esta manera, las instituciones generan permanentemente sujetos que son conformes a lo que exigen estas instituciones. Sin

embargo, el autor postula que esa psique nunca está completamente capturada abriendo así la posibilidad de la crítica y la imaginación de un estado de cosas diferentes.

El autor se refiere a dos tipos de sociedades -articulando su discusión sobre la relación psique-sociedad- con las producciones históricas que han tenido lugar: las heterónomas, en las cuales se oculta que las instituciones son creadas por los propios sujetos y por lo tanto se da una clausura del sentido. En éstas se genera la conformidad con la norma, se da una repetición que tiende a conservar lo mismo y se opaca la acción humana de creación de las instituciones sociales. Por otro lado, en las sociedades autónomas, existe la posibilidad de que los sujetos participen efectivamente en la creación de las leyes y normas que regularán sus vidas.

Dejamos asentados aquí tres aspectos importantes para las posibilidades de creación de instituciones en las cuales el poder se encuentre disperso. Por un lado, la participación efectiva en los procesos de toma de decisión sobre los temas de incumbencia para cada colectivo; por otro, la posibilidad de imaginar y crear otras configuraciones institucionales y, por último, participar en la construcción de las normas que regularán el quehacer de ese colectivo.

Análisis de la Normativa

Recapitulamos aquí algunos elementos que hemos venido desarrollando en este escrito. Contamos por un lado con experiencias concretas en el ámbito educativo que se iniciaron a partir de la acción colectiva de familias del ámbito rural frente a la necesidad de contar con una oferta de educación secundaria que evite el desarraigo de los jóvenes. Se creó así una nueva institucionalidad escolar que contempló dispositivos específicos para que esa iniciativa familiar y comunitaria original tenga un espacio estable y legal de participación en condiciones de paridad respecto a otros actores presentes en la institución educativa (docentes y supervisores). A esto se lo denominó cogestión; en las normativas asimismo también está referido el concepto de autogestión, que venimos interpretando como ligado al sentido que propusimos desde Castoriadis más arriba, y ligado al concepto de poder en dispersión, mencionado en la sección anterior. En un plano teórico, expusimos algunos elementos centrales que se configuran en instituciones u organizaciones que se orientan por la dispersión del poder: paridad en la toma de decisiones y mutualidad para la tarea; posibilidad de crear nuevos dispositivos y/o formas de acción a partir de revisar lo hecho;

posibilidad de crear las normas que regularán el funcionamiento de esas organizaciones y la posibilidad de actuar políticamente en el contexto social más amplio que contiene a estas organizaciones.

En el caso de las escuelas de alternancia, primero se dieron los procesos de acción colectiva que impulsaron la apertura de estas escuelas para, en un segundo paso, crear una normativa que cumpla la función no sólo de regular el funcionamiento de las escuelas sino también de lograr un reconocimiento oficial de su quehacer.

Hemos relevado cuatro normativas específicas en lo que se refiere a las escuelas de alternancia en la Argentina. Una de ellas es de nivel nacional (Res. 518/1998) y regula todo el sistema de alternancia general en el país. Las otras tres (años 2006, 2007 y 2009) son de nivel provincial, más específicamente de la provincia de Buenos Aires y se refieren al Programa de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), en el cual basaremos nuestro análisis de la práctica de la co gestión (próximo apartado).

A continuación nos centraremos en el análisis específico de las Resoluciones 518/1998 (de nivel nacional) y la “Normativa específica para el Programa CEPT” del año 2006 ya que en ellas se construye el rol asignado a las familias en los procesos de tomas de decisión en estas escuelas, lo cual se articula con la pregunta que explicitamos más arriba: ¿qué lugar se le atribuye en la normativa de estas escuelas al sujeto colectivo “familias del medio rural” en relación con el poder y, más específicamente, en relación con la toma de decisiones? Las dos normativas provinciales restantes (2007 y 2009) no serán tomadas aquí ya que se enfocaron en regular otros aspectos específicos del Programa CEPT (por ejemplo, la fundamentación filosófica y pedagógica de la alternancia, la adecuación de la estructura curricular de la educación secundaria al medio rural y la regulación de aspectos del empleo público docente en el contexto de la pedagogía de la alternancia).

Como mencionamos más arriba, la resolución 518/1998 del Ministerio de Cultura y Educación se refiere al sistema de alternancia general de la Argentina, el cual comprende tres grandes instituciones: Las Escuelas de la Familia Agrícola, los Centros de Formación Profesional y los Centros Educativos para la Producción Total. En esta Resolución se plantea que la participación comunitaria y familiar en el proceso educativo es un “elemento constitutivo”, cuestión que ya mencionamos al observar lo que ocurrió en la práctica de la apertura de las escuelas de alternancia, en las cuales hay una iniciativa familiar comunitaria. Hemos interpretado de la lectura de este documento que las figuras de la “autogestión” y la “cogestión” son las que se vinculan a esta experiencia; asimismo, surge a nuestra lectura que dicho ejercicio se sustenta en una formación continua entre

familias, estudiantes, comunidad y docentes, que se orienta hacia la “motivación y toma de conciencia”. Estimamos que podría referir a [conciencia] política y crítica, lo cual lo reponemos de una lectura del documento, para calificar más específicamente qué sería, en términos del mismo documento, “ser elementos constitutivos” y cómo se vincula con la caracterización de las familias rurales.

Por un lado, se formula que estas familias, en términos generales, están en una situación de “relegamiento y marginación”, estado que puede llegar a ser superado a partir de la posibilidad de participación en la toma de decisiones de la escuela que llevará a la “toma de conciencia” de estas familias. Vemos aquí que el alcance de la participación atribuida a las familias excede lo meramente educativo para ampliarse a un rol político, es decir, a la posibilidad de transformar un estado de cosas que reconoce y parte de una posición de desigualdad (relegamiento y marginación) para ir hacia una toma de conciencia. Esta concepción nos llevó en otro trabajo (Miano y Heras, en prensa) a argumentar que quienes aprenden en estas escuelas no son sólo los estudiantes, sino también las familias y otros miembros de la comunidad que articulan prácticas con estas escuelas. Por otro lado, al leer las funciones atribuidas al “Consejo de Administración” en esta normativa específica, podemos interpretar la importancia asignada a los miembros de este Consejo, ya que se formula que deben llevar adelante tareas de “formación” y “asesoramiento” no sólo a los equipos docentes de las escuelas sino también a los “equipos de supervisión estatal público o privado”. Vemos que se indica que las familias no están en una posición de subordinación sino de aportar su conocimiento. En este caso, ese poder se sustenta en un saber específico (Foucault, 1994) con el cual contarían de forma diferencial las familias: el conocimiento de “la realidad productiva local”.

En síntesis, esta normativa instituye a un sujeto colectivo del cual se reconoce como punto de partida que puede estar en una situación de marginación, pero se lo ubica en un rol de paridad en relación con docentes y hasta con los propios equipos de supervisión por contar con un saber que se identifica como estratégico para las prácticas a realizarse en estas escuelas. De esta manera, lo que se pone en primer plano es el saber específico que tienen las familias del medio rural de su ámbito productivo y social local y es este conocimiento el que debe guiar las iniciativas y lineamientos curriculares de las escuelas.

La “Normativa específica para el Programa CEPT” de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la provincia de Buenos Aires (Año 2006) da continuidad y resalta aún más el hecho de instituir a la alternancia un rol de participación política de los diversos actores involucrados en la misma. Como parte de estos actores se mencionan, en

primer lugar, a pobladores rurales, trabajadores y productores organizados comunitariamente, otras organizaciones del medio rural y los gobiernos locales y provincial. Vemos cómo se establece la idea de la necesidad de articulación entre actores diversos. Entre estos actores se destaca el rol de los pobladores rurales “en carácter de protagonistas del desarrollo comunitario local”. Ahora bien, para lograr este cometido lo que se instituye es el elemento que hemos identificado anteriormente como una de las características del poder disperso: “la toma de decisiones para lograr el mejoramiento de su calidad de vida”. Así, se sigue el encadenamiento de la normativa anterior, es decir, instituir un espacio de toma de decisión a un actor que usualmente, en un contexto social más amplio, se encuentra relegado de esos espacios, lo cual conllevará a un proceso de “concientización” y “mejoramiento de la calidad de vida” a partir de la acción de estas familias, según se define en los mismos documentos.

Otro aspecto que habíamos destacado de las instituciones que se orientan por dispersar el poder es la posibilidad de participar en la creación de las normas. En esta normativa eso se explicita a través de la idea de que la población rural debe construir “sus propias políticas” y, para esto, ponen en juego tres procesos: la participación, entendida como “un proceso que parte desde lo individual o familiar y trasciende necesariamente hacia una instancia comunitaria y política”; la autogestión, “que privilegia la construcción de espacios de poder desde la capacidad de hacer con otros”, destacándose aquí nuevamente la importancia de la articulación y, por último, la co gestión, como “un proceso asociativo político, de trabajo conjunto entre la comunidad organizada y distintas dependencias gubernamentales”. Estas tres esferas pueden interpretarse como una orientación a la dispersión del poder, no sólo porque incluyen como sujeto protagónico a un actor colectivo hasta el momento relegado, sino también porque conciben la posibilidad de crear otros espacios de poder, locales, territoriales, que permitan a la población rural crear sus propias políticas para mejorar su calidad de vida.

La co gestión se instituye así como un espacio que genera condiciones de igualdad entre Estado y comunidad. Ese carácter es el que orientó el pensamiento de este tipo de creación institucional de acuerdo a una de las funcionarias que participó de esa creación:

“Esto de la auto gestión, nosotros directamente lo tomamos de la parte más gremial de Yugoslavia, hasta allá fuimos buscando cómo se armaban organizaciones de co gestión entre estatales, pero entre comunidades organizadas e instancias gubernamentales, nosotros decíamos “Estado somos todos”, la comunidad organizada también es Estado,

pero el Estado tiene un gobierno, en el caso educativo el Ministerio de Educación con su sistema, y la comunidad tiene su organización para (auto-int.) entonces fuimos buscando... buscar un lugar, entonces fuimos armando una normativa que fuimos perfeccionando” (Entrevista a S. F, marzo de 2016)

Vemos así que hay una idea de equiparar las instancias gubernamentales con las formas organizativas propias de las comunidades, en un tipo de relación no jerárquica sino de cooperación o “de gestión conjunta y articulada”, de acuerdo a los términos de la propia normativa.

La práctica de la co gestión en el Consejo de Administración de un CEPT

En el mes de junio de 2016 hemos comenzado a realizar un trabajo de campo con un CEPT de la provincia de Buenos Aires. Se trata de uno de los primeros Centros que se abrieron (año 1989). Actualmente hay en funcionamiento treinta y cinco CEPT en todo el territorio de la provincia. En una primera instancia del trabajo de campo realizamos entrevistas a docentes y otras personas de esa comunidad que se habían vinculado con el Centro Educativo (una de las primeras docentes, un papá que había formado parte del primer Consejo de Administración de ese Centro y una mamá que era en ese momento la presidenta del Consejo de Administración). También, orientados por el enfoque de investigación colaborativa (Heras, 2014) implementado en el proyecto PICT mencionado más arriba, hemos colaborado con los docentes del CEPT en la realización de algunos materiales institucionales multimedia. A partir del mes de marzo de 2017 y hasta noviembre de 2018 hemos participado de las reuniones del Consejo de Administración de este CEPT. Hemos audio grabado y transcripto esas reuniones además de tomar fotografías.

Las reuniones de este Consejo tenían una frecuencia semanal. Sin embargo, por el mal estado de los caminos que tienen que transitar los Consejeros para movilizarse desde sus hogares, en varias ocasiones por motivo de las lluvias, las reuniones se suspendían. Durante el periodo en que realizamos el trabajo de campo, el Consejo estaba conformado por doce miembros activos. Diez de ellos eran madres y padres de estudiantes del CEPT y dos eran egresadas de este Centro. Esta distribución de los distintos tipos de participantes está explicitada en la propia normativa del Programa CEPT y se espera que

los diversos Consejos conformados en cada uno de los CEPT respete esa distribución entre padres y madres, egresados y miembros de organizaciones vinculadas a la actividad rural (Barsky, Dávila y Busto Tarelli, 2009). La mayoría de los varones que participaban del Consejo eran “encargados de campo” (Ratier, 2004) que tenían a su cargo las tareas de mantenimiento de los predios y estancias cuyos propietarios residen habitualmente en la Ciudad de Buenos Aires. Ellos viven con sus familias en una casa que se encuentra en estas estancias, permaneciendo allí al cuidado del predio. Durante nuestro trabajo de campo, hemos constatado que los Consejeros realizan varias de las siguientes prácticas que Ratier (2004) ha identificado como dinámicas propias de este actor en el ámbito rural: reside en el campo; contabiliza la ausencia del dueño del campo; la proximidad de la visita del dueño moviliza la actividad en el predio; su tipo de contratación suele ser “de palabra” por la cual recibe un sueldo bajo pactando otras retribuciones (comida, alojamiento, gas, luz). En el caso de los Consejeros, la mayoría de los dueños de los campos (“los patrones”, en palabras de los Consejeros) iban al predio únicamente los fines de semana, razón por la cual era el momento en el que ellos tenían más trabajo. Esta dinámica hacía que las reuniones del Consejo sean los días lunes por la tardecita, ya que era el día en que la mayoría de los Consejeros descansaba. Sólo uno de los Consejeros no era encargado de campo, ya que trabajaba como camionero y realizaba transporte de mercaderías a distintas localidades de la zona. Todos los Consejeros complementaban esta actividad con otras para generar ingresos, tales como la cría y venta de cerdos y gallinas o la realización de tareas de mantenimiento en otros campos. En cuanto a las Consejeras, realizaban actividades muy variadas: costura, cuidado de niños, maestra y empleada administrativa.

Varios de los miembros que participaban del Consejo hacía entre 5 y 7 años que eran Consejeros de este CEPT. Dos de ellas incluso ya no tenían hijos en el Centro pero elegían seguir participando de este espacio. Al mes de haber iniciado las observaciones de las reuniones de Consejo se realizó la Asamblea para renovar los cargos. En esa ocasión se incorporaron dos familias nuevas al Consejo. Tal como hemos mencionado en otro trabajo (Miano, 2018), en cuanto al Consejo, se trata de un grupo que cuenta con una historia de trabajo en común. Además de los consejeros participaban de estas reuniones la directora del Centro y un profesor que tiene el rol de “coordinador de alternancia”.

A continuación, mencionaremos sólo algunos aspectos que hemos podido relevar hasta el momento en cuanto a las posibilidades efectivas de tomar decisiones por parte de los miembros del Consejo. Actualmente nos encontramos analizando en profundidad las

formas que adquiere la co gestión a partir de realizar un análisis sociolingüístico de la interacción en las reuniones de este Consejo.

Una primera cuestión a destacar respecto al eje de la dispersión del poder es que al momento de comenzar nuestro trabajo de observación participante de las reuniones del Consejo, los propios consejeros habían decidido no realizar más las reuniones en el edificio del Centro Educativo tal como se venía haciendo hasta el momento sino que decidieron rotar en las casas de los distintos consejeros. Esto implicaba que luego de agotar los temas previstos para cada reunión, lo cual llevaba aproximadamente dos horas, el o la Consejera anfitriona servía una comida para todos los demás. Al conversar con los Consejeros sobre este cambio ellos mencionan que el motivo era la posibilidad de crear un espacio de encuentro diferente y compartir una comida. Así, hemos observado que la preparación de cada comida se planteaba como un desafío, un reto a modo de juego con los demás. De esta manera, en cada reunión se hacían en general comentarios sobre las comidas preparadas por otros Consejeros en otras reuniones, a modo de comparación y a través del humor.

Creemos que hubo en los Consejeros una lectura y posibilidad de reflexión respecto a que cambiar el espacio de la realización de las reuniones podía posibilitar otro tipo de socialización, probablemente más ligada al disfrute, donde cada Consejero/a abriera su espacio familiar para alojar a los demás. Esa reflexión llevó a esta toma de decisión y a la posibilidad de generar las condiciones para plantear otro tipo de encuentro para estas reuniones que combinan ahora trabajo y disfrute.

Entre marzo de 2017 y noviembre de 2018 hemos participado de un total de 12 reuniones de este Consejo. En todas podemos identificar que es la Directora del Centro la que da inicio al momento en el cual comienzan a presentarse los temas sobre los cuales los Consejeros tienen que tomar las decisiones. Este momento de inicio “formal”, va antecedido en la mayoría de las reuniones por un momento en el cual las y los Consejeros comentan cómo hicieron para llegar hasta ahí, las dificultades para encontrar la casa, los problemas relacionados con la falta de señal de los teléfonos celulares, entre otros. La Directora es quien lleva y presenta el “orden del día” y en ese momento, en algunas pocas ocasiones, algunas Consejeras o Consejeros han agregado algunos temas.

En un trabajo anterior (Miano, 2018) hemos podido identificar que las Consejeras y Consejeros abordan una gran variedad de temas en las reuniones de Consejo que abarcan desde cuestiones administrativas del propio Centro o de mantenimiento del edificio, hasta la elaboración de estrategias pedagógicas para contener a los estudiantes o la generación

de acciones colectivas para defender algunas demandas de las familias del medio rural (defender frente a las autoridades locales y provinciales la propuesta de la alternancia, movilizarse para reclamar por el estado de los caminos rurales, entre otros). También, una gran parte de las interacciones se centra en la organización de eventos (peñas, comidas, ferias) para recaudar fondos para el sostenimiento del propio Centro Educativo. A continuación, a modo de ejemplo, mencionamos sólo algunos de los temas desarrollados en las reuniones sobre los cuales las Consejeras y Consejeros toman decisiones o realizan intercambios: evaluación de los proyectos pedagógicos presentados por docentes que quieren ingresar al CEPT; trámites administrativos necesarios para que el banco les entregue una chequera; evaluación de las tareas realizadas por los caseros que cuidan la escuela a partir de que se les venció el contrato, discusiones sobre si les renuevan o no el contrato; evaluación de proyectos productivos presentados por las familias de la comunidad para obtener micro créditos a través del programa “banquito de la buena fe; organización de eventos a lo largo del año para recaudar dinero; establecimiento del monto a cobrarse a los socios de la Asociación en la cuota social y diseñar una estrategia para el cobro de esa cuota; comentarios de los consejeros que asistieron a la asamblea de FACEPT (organización de segundo grado que nuclea a todos los CEPT); necesidad de elaborar una estrategia para defender la propuesta del Programa CEPT frente a una amenaza de convertir a los CEPT en escuelas agro técnicas “comunes”; información sobre el dinero recaudado en el evento en que se vendieron pizzas y organización de un próximo evento para recaudar dinero; organización para asistir a la audiencia otorgada por el Intendente local para defender la propuesta CEPT y redacción de una nota que describe las características del Programa CEPT y lo que les ofrece a las familias del medio rural para ser presentada ante este Intendente; comentarios sobre trabajo comunitario que el CEPT realiza con un pueblo rural cercano llamado “Villa Espil” (trabajo junto con la biblioteca popular y trabajo sobre huertas comunitarias); reflexión sobre las distintas posibilidades de participar en el Consejo y sobre la validez de los procesos de tomas de decisión.

A partir de observar la gran variedad de temas que se abordan en las reuniones del Consejo podemos interpretar la complejidad de la labor que encaran los Consejeros.

Es necesario destacar también que hemos analizado (Miano, 2017) que hay algunos elementos que inciden en las posibilidades efectivas de tomar decisiones vinculadas a diferencias que se dan entre los Consejeros. Un aspecto central es el valor que adquiere la palabra de aquellos que hace más tiempo que están en el Consejo frente a los más

nuevos. Ahora bien, hemos podido observar que ese saber que se va adquiriendo a través de la participación se pone en juego con la finalidad de ayudar a pensar junto con otros de forma de que se tomen mejores decisiones (y aquí “mejor” está ligado a que esa decisión redunde en beneficios para el propio Centro educativo, sus estudiantes o bien las propias familias del CEPT).

Si una de las características de las instituciones que se orientan por la dispersión del poder es la posibilidad de que los actores tomen decisiones respecto a las cuestiones que los afectan en sus vidas cotidianas, al identificar las posibilidades que acercan los Centros educativos a las familias para gestionar y decidir sobre aspectos que, como podemos observar, exceden lo meramente educativo, podemos interpretar que en la práctica de la co gestión se ejerce esa participación estrechamente vinculada con la toma de decisiones por parte de los Consejeros orientadas a mejorar su calidad de vida.

Reflexiones finales

En el caso de las escuelas de alternancia pudimos recorrer diversos aspectos del orden de cómo se fue gestando, desarrollando y sosteniendo esta configuración institucional que nos dan la pauta de pensarla como un espacio orientado por la dispersión del poder en los términos que hemos venido caracterizando. Consideramos que la siguiente conjunción de elementos fue crucial para esa orientación: en primer lugar, un proceso de acción colectiva para responder a una demanda concreta -la necesidad de oferta educativa secundaria para jóvenes del medio rural-; en segundo lugar, la expansión de esta experiencia a partir de vínculos ideológicos entre organizaciones, contemplando siempre el rol protagónico que tuvieron desde sus orígenes las familias del medio rural; en tercer lugar, la creación de una normativa que provea un marco legal a esa configuración institucional inédita para el sistema educativo; la institución, a partir de esa normativa de un rol político a las familias del medio rural y de dispositivos institucionales concretos para el ejercicio de ese rol.

Dimos cuenta que a través de la normativa se instituye como objetivo general de estas escuelas la conformación de un sujeto colectivo -identificado como las familias y la comunidad del medio rural- con una capacidad que hemos interpretado como “de acción política”, lo cual permitiría una transformación de una situación de relegamiento o bien, más concretamente, en los términos de la normativa, una “la mejora de la calidad de vida”.

Para lograr esto, se crean espacios concretos pensados en términos de igualdad jurídica entre actores que usualmente están en posición de desigualdad (Estado y organizaciones comunitarias; docentes y familias; familias y equipos de supervisión estatal). A su vez, se establece en esta normativa que para lograr esa acción política es necesario que los pobladores rurales participen en la toma de decisiones. Todos estos elementos llevan a argumentar que se trata de un tipo de institución inédita dentro del sistema educativo, es decir, una creación institucional propia, diferente en cuanto a su propuesta y posibles alcances de transformación social.

En el nivel del análisis de la práctica de co gestión, hemos relevado que los consejeros tienen la posibilidad de reflexionar sobre sus propias prácticas y cambiar, en caso de que sea necesario, algunas formas de hacer las cosas para crear otras posibilidades. Algo tan simple como cambiar la locación de las reuniones puede generar una disposición diferente para la participación. Al observar de forma sostenida en el tiempo las reuniones del Consejo lo que se encuentra es un grupo de hombres y mujeres que, alternando la palabra, toman decisiones a partir de sus saberes (ya sea como familias del medio rural, como consejeros y consejeras o bien como empleadas, encargados de campo, docentes). Lo que se construye en las interacciones es una apuesta a pensar con los otros en función de un objetivo común -y formulado de manera explícita en varias ocasiones-: mejorar la calidad de vida de las familias del medio rural. Vemos así, que la participación en el Consejo excede lo meramente educativo para posicionar a estas Consejeras y Consejeros como actores de un contexto social y político más amplio.

De forma contraria al modo de clausura del sentido que plantean las instituciones heterónomas, las configuraciones institucionales orientadas por la dispersión del poder permiten a los sujetos una plasticidad para pensar siempre en otras posibilidades, con otros y para otros. Tal vez, en el caso específico de las escuelas de alternancia, una de las maneras de sopesar su potencia sea pensar en todo lo que no sería posible si una configuración institucional educativa como esta no se hubiese creado. Por otro lado, vemos que esta creación institucional abre la posibilidad de crear un espacio de encuentro que aloje a la vez los intercambios necesarios para sostener una institución educativa que se plantea, en la mayoría de los casos, como la única posibilidad de continuar con los estudios para los jóvenes del medio rural, y los afectos que se movilizan alrededor de un plato de comida que adquiere el carácter de ofrenda.

Tal vez uno de los principales desafíos para este tipo de instituciones hoy sea la posibilidad de continuar creando espacios, momentos, vínculos, articulaciones y formas

de acción que permitan cuidar amorosa y festivamente lo logrado, frente a las iniciativas que intentan, a través de otros mecanismos y con otras orientaciones respecto a lo que es el poder y cómo debe ejercerse, destruirlas o convertirlas en algo diferente.

Bibliografía citada

- Barsky, O., Dávila, M y Busto Tarelli, T. (2009). *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total*. Buenos Aires: CICCUS.
- Castoriadis, C. (1974). Autogestión y jerarquía. *Aujourd'hui*, N°8.
- Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. En *El avance de la insignificancia. Las encrucijadas del laberinto IV*, (267-291). Buenos Aires: Eudeba.
- Duffaure, A. (1994). Educación, medio y alternancia. Buenos Aires: APEFA.
- Foucault, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Heras, A. I. (2014). Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo: alcances y tensiones en las relaciones investigación – sociedad. *Población & Sociedad*, Vol. 21, N°2, 137-150.
- Heras, A. I. (2018). *Mutuo. Aportes del pensamiento de Sándor Ferenczi al análisis de grupos e instituciones*. Buenos Aires: Ediciones INCLUIR.
- Heras, A. I., y Miano, M. A. (2017). Educación, auto-organización y territorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 533–564.
- García Marirrodriga, R. y Puig Calvó, P. (2007): *Formación en alternancia y desarrollo local*, Rosario, Santa Fe: AIDEFA.
- Miano, A. (2017). La participación de las familias en la gestión escolar. Análisis de interacciones en un Consejo de administración de una escuela de alternancia. 8° *Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural*. Canelones, Uruguay.
- Miano, A. (2018). Familias y comunidad como actores educativos. El enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia. En *Educación y*

equidad en contextos rurales: debates y propuestas, P. Cardona (Comp.), (21-42), México: RIER.

Miano, A. (2019). Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia de Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIX, núm. 2, 121-152.

Miano, A. y Heras, A. I. (en prensa). Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia. *Revista Estudios Geográficos*.

Ratier, H. (2004). Sobrevivir sin tierra: estrategias para reproducirse y crecer entre encargados de campo y empleados rurales. VII CAAS, Córdoba, Argentina.

Normativa citada

- Resolución N°518/1998. Ministerio de Cultura y Educación.
- Normativa Específica para el Programa CEPT. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. 2006.