

La participación comunitaria en la educación y el desarrollo local, en un centro educativo agrario del suroeste de la provincia de Buenos Aires

TFG-Florencia Giorgetti
Antropología social y cultural
Universitat de Barcelona
Tutor: Andreu Viola

Resumen

La participación como discurso, acción y conflicto es uno de los temas centrales en el estudio de caso realizado en el Centro Educativo para la Producción Total nº12, ubicado al suroeste de la provincia de Buenos Aires. La escuela permite vertebrar la educación con proyectos de desarrollo local, utilizando herramientas específicas de la educación por alternancia, la organización social y el capital social que deriva de ella. De estas particularidades y de las políticas educativas hegemónicas se desprenden las diferentes formas de participación en torno al centro educativo. La institución está cogestionada, por una parte, con organismos estatales y, por otra, con su comunidad, dando lugar a un campo fructífero de prácticas que permiten el estudio de la compleja interacción entre instituciones, así como las asimetrías existentes de acceso al poder.

Palabras claves: educación, participación, desarrollo local, capital social, organización social, cogestión, organismos estatales.

Índice	<i>páginas</i>
Introducción	1
Aspectos metodológicos	3
Marco teórico	4
1. La participación comunitaria en relación con la escuela	8
1.1 Herramientas y participación de la escuela en relación con los alumnos, las familias y la comunidad	10
2. La participación comunitaria y sus limitaciones	14
2.1 Limitaciones del empoderamiento	19
3. Proyectos de desarrollo local y participación	22
Conclusiones	28
Bibliografía	30

Introducción

Los CEPTs (Centros Educativos para la Producción Total) son escuelas agrarias oficiales de nivel medio, ubicadas en medios rurales de la provincia de Buenos Aires. Estos centros fundan su especificidad institucional en los vínculos entre desarrollo de la comunidad local, educación y producción. Las escuelas están inspiradas en la larga trayectoria que conforman actualmente las MFA (Maisons Familiares Rurales) en Francia. La alternancia -herramienta clave para los centros de hoy en día, ya que se entiende como una continuación del alumno en su medio y de ella surge el enriquecimiento de este sistema educativo- se desarrolló fundamentalmente en dos especialidades educativas: en la enseñanza técnica agrícola y en la del movimiento de educación popular. Aquel movimiento surge en 1936 en el suroeste francés desde familias dedicadas a la agricultura, próximas a una organización sindical influenciada por el catolicismo social.

En Argentina, la alternancia agrícola se establece formalmente a comienzos de la década del 70' en el norte de la provincia de Santa Fe, en Reconquista específicamente, a partir de las actividades de promoción social de la Iglesia, estas escuelas tenían un carácter privado debido a que la dictadura militar de Onganía no abrió posibilidades a este tipo de educación como pública. Con la llegada del Estado dictatorial de Videla, estas escuelas sufren su disolución en el noreste del país, período que abarca entre 1976 al 1983. Posteriormente, con el devenir de la democracia, se abre un espacio a través del gobierno de la Provincia de Buenos Aires para diseñar, junto al impulsor Gerardo Bacallini, oriundo de Santa Fe, los Centros Educativos para la Producción Total.

La delimitación de la unidad de estudio es el Centro Educativo para la Producción Total Nº12, creado en 1998, con un trabajo posterior de 3 años realizado por familias de la zona. El centro está ubicado al suroeste de la provincia de Buenos Aires en la localidad de Villa Ventana, dentro del distrito de Tornquist. El distrito y los aldeaños -como Pringles, Suarez, Saavedra, Dorrego, Lamadrid, Tres Arroyos- se caracterizan por la producción primaria en cereales y vacunos, los campos insertos en estos distritos tienen un carácter inversionista en su mayoría, propio de terratenientes, con estancias que varían entre las 1.500 y 15.000 hectáreas. Dentro del distrito de Tornquist se encuentra la comarca turística que abarca el sistema de sierras, Ventania, incluida la reserva natural Parque Provincial Ernesto Tornquist de 6500 hectáreas y la reserva natural privada "Sierras Grandes" de 2.700 hectáreas. El turismo de la comarca es absorbido mayoritariamente por las localidades de Sierra de la Ventana, incluida Villa Arcadia - perteneciente al distrito de Suarez- y Villa Ventana, distanciadas a 17 km. La distribución de la población se encuentra, en primer lugar, en Tornquist localidad urbana y cabecera del partido,

con unos 8.000 habitantes, Sierra de la Ventana y Arcadia con 6.000 habitantes, luego seguiría Saldungaray con 1.500, y Villa Ventana con 900, para el resto de localidades la población varía entre 200 y 40 habitantes aproximadamente.

La escuela cuenta con alumnos en un 70% provenientes de las localidades de Sierra de la Ventana, Arcadia, Villa Ventana y Saldungaray, la mayoría de sus familias trabajan en el tercer sector, relacionado con el turismo y los trabajos municipales, o bien son empleados o autónomos de oficios, mientras que un 30% de los alumnos provienen del área rural y sus padres trabajan como empleados de campo y un 5% son propietarios de parcelas tipo chacras o bien autónomos en producciones apícolas o cría de cerdos. En el distrito de Tornquist existen 8 escuelas secundarias públicas, de las cuales sólo 2 son de formación agraria, incluida la estudiada. Hay que tener en cuenta que en la región del suroeste de la Provincia de Buenos Aires, enmarcado en los municipios aledaños, la población rural recorre en algunos casos, hasta más de 80km para ir a la escuela y las distancias son factores asumidos en territorios tan vastos.

La filosofía de los 37 Centros Educativos para la Producción Total, dispersos en todo el territorio de la Provincia de Buenos Aires, se basa en dos ejes de trabajo, la educación de los jóvenes y el “desarrollo y crecimiento” de sus comunidades, como “proyectos educativos traducidos en planes de acción”. Para ello, se parte de las premisas de participación comunitaria, dentro de las escuelas esa participación y representación corre a través del Consejo de administración compuesto por los propios padres y vecinos, elegidos en asamblea, cuya función es conducir políticamente sus centros. Estos consejos se organizan a través de las Asociaciones, figura jurídica que desemboca en una Federación, llamada FACEPT -Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total- que “cogestiona” junto a la Dirección General de Cultura y Educación la educación de estos centros.

Las preguntas iniciales de mi trabajo de campo son las siguientes: cuáles son los proyectos de desarrollo local que vertebra el CEPT N°12 y cómo se practica o qué factores posibilitan la participación en estos proyectos de desarrollo local que articula el centro. Ante estas preguntas se desarrolla un marco teórico crítico sobre la participación como factor fundamental para construir procesos que involucren una participación colectiva de los grupos implicados y de los procesos sociales autogestivos para el desarrollo del bienestar familiar y el desarrollo humano. Asimismo, generar acciones colectivas de participación local precisa identificar procesos sociales significativos para las comunidades y espacios institucionales formales y no formales, que sean representativos y que permitan sostener diálogos para desarrollar responsabilidades con todos aquellos actores que intervengan, tanto internos como externos.

El siguiente trabajo no pretende ser una etnografía escolar, sino una reflexión sobre los procesos participativos en torno a los proyectos de desarrollo local que articula la escuela, y así entender cuáles son las limitaciones de la propia participación en tanto ésta se encuentra supeditada a diferentes estructuras políticas y sociales.

Aspectos metodológicos

He utilizado de manera paralela dos métodos cualitativos de análisis para el estudio de caso en el Centro Educativo para la Producción Total Nº12: el trabajo de campo y la entrevista etnográfica. Estas herramientas permiten el análisis sobre los proyectos que vertebran la escuela en su plan de desarrollo, para comprender las dinámicas de participación en las que están implicados los diferentes actores, instituciones y el propio centro, dentro de la dimensión institucional y política.

El trabajo de campo es la metodología central, junto a la técnica de observación participante desplegada durante los 4 meses de mi estadía, entre finales de febrero y principios de junio. Asistiendo diariamente a la escuela, como así también a las diferentes reuniones y actividades específicas que se daban en la misma; con el Consejo de Administración; con los padres y alumnos; en la preparación de coloquios; en la puntuación de proyectos de los nuevos aspirantes junto al Consejo, en reuniones con instituciones formales para la creación de proyectos; en reuniones con la junta anual de la Federación de Asociaciones de los Centros Educativos y con los coordinadores de las áreas curriculares. Además de participar en el proyecto de panificación que la escuela llevaba adelante junto a una ex-alumna, otra alumna del último año de Bachillerato, padres, profesores y alumnos en curso; otras actividades como las salidas de campo con los chicos y profesores; las visitas a las casas de las familias, como así también los trayectos que compartía junto al profesorado para llegar a la escuela, que con una excelente predisposición pasaban a recogerme a diario, sumado a las horas de almuerzo compartidas junto a los alumnos y profesores y, en ocasiones, también con representantes del Consejo. Todo esto ha sido clave para aproximarme al funcionamiento del Centro e insertarme en la escuela -gracias al apoyo de la propia institución- y acceder a las entrevistas que realicé a diferentes sujetos imbricados en este movimiento educativo: a dos familias de alumnos del centro, al impulsor de los Centros educativos (en Capital Federal Buenos Aires); a un vocal del Consejo de administración de la escuela, al Director del Parque Provincial Ernesto Tornquist (institución que trabaja con el centro) y, por último, al Secretario de Desarrollo del partido de Tornquist (Antropólogo).

Se analizan posteriormente documentos como los proyectos cedidos por las diferentes áreas, bibliografía de la escuela y su funcionamiento, documentos históricos como periódicos y fotografías hechas por mí, que me ayudan en la indagación de este trabajo.

De manera complementaria, otra herramienta metodológica que he utilizado es la revisión del Blog del Centro, páginas web de la Federación, y del Ministerio de educación de la Provincia de Bs As, esta herramienta cumple la función de verificar información específica.

Al inscribir el trabajo en una dimensión institucional y política, “se intenta interpretar el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar, expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad, inciden en la vida escolar cotidiana” (Bertely, 2000:46). Por lo tanto, no se interpretan los procesos pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar.

Marco teórico

En la investigación empírica se desprende el concepto de participación dentro de las bases de los Centros educativos para la producción total (CEPT) en las esferas de educación y desarrollo. Principalmente la participación es uno de los conceptos más controvertidos que se refleja en el trabajo, ya que sus diferentes prácticas llegan a contradicciones. La dimensión en que este concepto entra en el presente trabajo es de doble vertiente; por un lado, la participación en la cogestión del Centro junto a la Federación de Centros Educativos (FACEPT) y organismos del Estado (DGCyE) referidas como participación en las macropolíticas; por el otro, la participación en la micropolítica dentro de la escuela.

Para ello me remito principalmente a Anderson (1998), en su artículo *“Toward authentic participation: Deconstructing the of participatory reforms in education”*. Si bien el autor focaliza en los Estados Unidos, las reformas de descentralización recorren desde Buenos Aires hasta Budapest ya en los 90’ (Smyth 1993 citado por Anderson), rigiéndose en los mismos patrones fundamentales que suponen estas reformas educativas. Anderson expone el concepto de participación dentro de un “lenguaje como ideología” a través de Adorno (1973), donde la colaboración, el empoderamiento y la voz son promovidos desde las esferas políticas, con el objetivo declarado de llevar la voz a los maestros, padres y estudiantes junto a la descentralización administrativa y la participación de los padres en los Consejos de gobierno compartido.

El problema y su crítica radican en el circuito de esta participación a niveles macropolíticos, dado que conllevan herramientas de manipulación, bajo una tecnología de control sofisticada que deviene del control concertado¹ el cual se incrementa junto a la auto-identificación con metas y resultados, en los niveles de vigilancia, estrés e intensificación del trabajo que no tienden a desafiar el *statu quo* institucional. Otro factor que influye en estas nuevas formas de descentralización en la educación es el conflicto que el Estado presenta en su legitimación; Anderson, a través de Weiler (1990), analiza y expone esta temática en el artículo "*Comparative Perspectives on Educational Decentralization: An Exercise in Contradiction?*". Su tesis principal reside en las políticas de descentralización de la gobernanza de los sistemas educativos. Los tres argumentos más comunes a favor de la descentralización -redistribución del poder, mejora de la eficiencia y mejora del aprendizaje- se basan en el material de varios países europeos y en el desarrollo, lo que contrasta con fuerzas poderosas que favorecen la centralización. El autor analiza la utilidad de la descentralización como instrumento de gestión de conflictos y legitimación compensatoria en el contexto de las teorías contemporáneas del Estado, además se centra en la difícil relación entre la descentralización y la evaluación como un ejemplo de las tensiones que rodean esta descentralización.

La participación auténtica, que así la llama Anderson, reside en preguntarse cuál es el fin de la participación, quién participa, cuáles son las esferas de participación pertinentes y en qué condiciones y procesos deben estar presentes localmente para hacer auténtica dicha participación. Asimismo, se pregunta por las condiciones y procesos en los niveles institucionales más amplios. Según él, la participación auténtica iría más allá de las preocupaciones respecto a la legitimidad y las relaciones públicas con el control compartido, ya que considera la participación como algo importante para el desarrollo del individuo y para la creación de instituciones democráticas, estas instituciones democráticas serán auténticas en cuanto den voz a los grupos subordinados y esa voz tenga un efecto de rizo que afecte las relaciones de poder en otros entornos, como las oficinas de distrito, legislaturas estatales, organizaciones comunitarias y oficinas corporativas. La participación auténtica podrá ser tolerada mientras aumente la legitimidad institucional sin costos demasiado altos. Cuando dicha participación amenace la estructura de relaciones de poder en el nivel institucional, comunitario o social, lo más probable es que dispare una reacción de los que sienten peligrar sus privilegios.

¹ A través de Barker, Anderson explicar como el control se ejerce cada vez más al trasladar "el lugar del control de la gestión a los propios trabajadores, que colaboran para desarrollar los medios de su propio control" Barker llama a este control que, según él, resulta en la negociación de un nuevo conjunto de valores centrales consensuales entre los miembros de la organización.

Rahnema, en *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (Sachs, 1996), es otro autor que identifica el concepto de participación con las esferas del desarrollo y en su forma metafórica, el apartado comienza así: “*La jerga moderna utiliza palabras estereotipadas del mismo modo que los niños juntan las piezas de los juguetes Lego*”, en el mismo sentido que trabaja la crítica contundente de Cornwall y Brock (2005) refiriéndose a “*Buzzwords*” una mezcla seductora de palabras de moda. “Participación”, “empoderamiento” y “reducción de pobreza” son palabras que hablan de una agenda de transformación que combinan, sin sentido, pragmatismo con autoridad moral, casi de forma impecable. Rahnema indica que la participación suele estar guiada por fuerzas fuera de su control y que el empoderamiento supuesto que de ella se desprende no es palpable. Al igual que Anderson, Rahnema critica las formas de participación en las cuales no se desafía el *statu quo*, sino que tienden a crear resentimientos y perpetuar posiciones de poder.

Entre las visiones más optimistas, y a las cuales se podría adherir las bases de los CEPTs, están los aportes iniciales de Paulo Freire (1968), donde toda su literatura ha bogado por el saber popular y su implicación dentro de las escuelas, con intención de favorecer el ejercicio de poder por parte de los marginados, poniendo énfasis en los temas de igualdad social, lucha política y aumento de la conciencia. En esta línea, Torres (2001) nos habla de la participación ciudadana y la educación, junto a las tres dimensiones en las que está imbricado este modelo educativo, la sociedad civil -su propia caracterización como tal, su nuevo papel, sus límites y posibilidades- el Estado y organismos donantes. La autora define una compleja trama de relaciones y dentro de esa complejidad se abren espacios participativos necesarios para la configuración de una educación de relevancia, eficacia y sustentabilidad para las acciones emprendidas, debido a que en ellas se inscriben saberes, experiencias, pautas culturales, expectativas, voluntad de cambio y el cambio de individuos concretos. Torres señala en forma positiva “un nuevo paradigma societario caracterizado simultáneamente por la eficiencia económica y la eficiencia social” (2001:2); entre las 20 experiencias que presenta la autora en Latinoamérica, se encuentra el caso de los CEPTs.

El concepto de capital social, que se muestra como uno de los términos favoritos a la hora de hablar sobre comunidades rurales, es introducido en mi observación a través de Flores y Rello (2001) que, por supuesto, reparan en Coleman, Bourdieu, Putnam, Fukuyama y Portes, entre otros, para poner orden a este laxo concepto que se instrumentaliza según su perspectiva político-económica y sus dimensiones de acción. Para una crítica del concepto he trabajado con Martínez Valle (2013), quien crítica su utilidad funcional, no sólo para suplir las deficiencias

institucionales, sino que en muchos casos para viabilizar y armar proyectos de *“trickle down”* con los niveles de organización de la población rural (2013:1). La crítica de Martínez Valle me ha servido para no atribuir lo positivo o negativo que se desprende del capital social y confundirlo con las bases reguladoras de una organización social. Si bien la conformación de la FACEPT y por consiguiente los CEPTs, organizados a través de las ACEPT (Asociaciones), son organizaciones sociales, en el estudio de caso aquí presentado, el capital social se entiende y está delimitado a través de las fuentes e infraestructuras de una base cultural e institucional, como es el CEPT N°12, en cuanto a la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de las redes sociales, que, su vez, brindan ventajas adicionales a los individuos que tiene acceso a ella (Flores y Rello 2001:3).

1. La participación comunitaria en relación con la escuela

No concebimos la educación sin la participación de una comunidad rural organizada, que sea parte del proceso educativo de sus hijos y parte de su autoeducación también [...]. La participación va unida a todo un proceso de análisis, no sólo de una educación de sus hijos, sino del propio desarrollo, de sus actividades, de su posibilidad de vida, por eso con las familias organizadas en los consejos nosotros trabajamos mucho.
(Bacalini, Impulsor del sistema educativo CEPT)

Los discursos de participación que han proliferado rápidamente en las últimas décadas del siglo XX, tanto en el ámbito gubernamental como en asociaciones civiles, son recurrentemente presentados como fórmulas salvadoras del orden público. En el caso que abarcaré, desde las esferas de la educación y el desarrollo, la participación cobra un rol primordial en las políticas de los CEPTs (Centros Educativos para la Producción Total). Las políticas de desarrollo que se han implementado durante las décadas de los sesenta, y en adelante, han dejado más de un precedente desastroso en los países “subdesarrollados”, pero de estas experiencias frustrantes resultarán nuevas formas de pensar el desarrollo, que se focalizarán, ahora sí, en la “sustentabilidad”, en las particularidades de los pueblos -sus características específicas y necesidades- y en la participación comunitaria. Este punto de partida es pensado también como condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas, ya que aporta relevancia, eficacia y sustentabilidad a las acciones emprendidas y en ellas se inscriben saberes, experiencias, pautas culturales, expectativas, voluntad de cambio y el cambio de individuos concretos (Torres, 2001:4). En Latinoamérica, Paulo Freire ya insistía -en *Pedagogía del oprimido* (1968)- en la importancia de ese saber popular y su implicación dentro de las escuelas, con intención de favorecer el ejercicio de poder a los marginados. Freire pone énfasis en los temas de igualdad social, lucha política y aumento de la conciencia. Todas estas diversas tradiciones son evocadas por el discurso de la participación, proporcionándoles un atractivo subliminal a los individuos a través del espectro político e ideológico (Anderson, 1998: 588).

El movimiento CEPT comienza a gestarse durante los primeros años del retorno de la democracia en Argentina, para la llegada de los años 90´ ya se hacían sentir los cambios dentro de la sociedad civil; la descentralización de responsabilidades estatales hacia los diferentes municipios y el

renacer de la participación ciudadana son condiciones propicias para pensar en una educación participativa. *“Aquí en la provincia de Bs As tuvimos la oportunidad de hacerlo desde la escuela pública, con un sistema de cogestión, o sea: respetamos la participación de la comunidad organizada a través de los Consejos de Administración, no de cooperadoras, justamente esa es la diferencia, y pusimos en marcha esta experiencia con el aval del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, bueno, también con una buena necesidad sentida de las poblaciones rurales, esto prendió rápidamente y hubo un crecimiento muy fuerte”* (Bacalini, impulsor del sistema educativo CEPT). Se parte de la premisa de una participación comunitaria, así se entiende y se da origen a estas instituciones que trabajan en la educación y el desarrollo local sustentable² dentro de territorios rurales con la premisa de arraigo³ al medio rural.

Los CEPTs cuentan con un Consejo de Administración compuesto por diferentes actores; para el caso estudiado, los integrantes del Consejo son 11 individuos, padres de alumnos o ex alumnos, que pertenecen a diferentes sectores del ámbito rural o turístico, o bien son trabajadores por cuenta propia o representantes de instituciones locales. Dentro de las políticas de los CEPTs, el Consejo de Administración es parte esencial y en sus bases se inscribe como un administrador cotidiano de la institución, que trabaja sobre las políticas comunitarias, pedagógicas, administrativas, legales y económicas. De esta manera, los Consejos intervienen en una variedad de cuestiones, como por ejemplo, la elección del personal técnico-docente y no docente del centro; la administración y gestión de gastos operativos y de servicios; la implementación de créditos rotativos; el establecimiento de relaciones con otras instituciones y organizaciones del gobierno; la propuesta de los saberes comunitarios y populares que deben abordarse desde las distintas áreas curriculares; la asistencia a las necesidades de los alumnos y las decisiones sobre qué tipos de proyectos de desarrollo local se van a generar y el grupo beneficiario de los mismos. Cada centro despliega sus acciones basándose en los principios de la autogestión y de la cogestión, puesto que cada “Consejo de Administración tiene autonomía para desempeñarse en los ámbitos oficiales y privados ya sean estos locales o municipales” (Bacalini y Ferraris, 2001:239).

² Sustentabilidad o desarrollo sustentable son términos muy ambiguos que no portan un consenso ni en la teoría ni en la práctica. Para este artículo el concepto “sustentable” tendrá la propia definición que se me ha presentado en la etnografía, cuando hablamos de sustentable se parte de la premisa que en los proyectos de desarrollo local I) concierne a la forma de vida de las personas, con el fin de lograr mayor bienestar II) toma de decisiones participativas; III) visión desde una economía familiar; IV) trabajan aspectos relacionados con la salud del medio ambiente, entendido el medio ambiente como un sistema donde están implicados los individuos y su medio físico natural.

³ El concepto de arraigo tiene que ver en primera instancia con una valorización o revalorización del medio y no con la sujeción al medio.

Como expuse anteriormente, la participación del Consejo también ayuda a la conformación de un equipo “humano” y técnico para los alumnos, pues ellos tienen parte de responsabilidad a la hora de elegir a sus docentes, guiarlos en la educación y muchas veces, sobrepasando la figura política, se ocupan de enfocar las necesidades personales de cada alumno. Pero a su vez, este Consejo administrativo también se apoya en el accionar de los docentes y en la Dirección, sobre todo en materia de proyectos productivos, es decir, el Consejo aprueba las decisiones tomadas por el equipo docente en materia de proyectos de desarrollo local, fiándose de él, como así también en lo que respecta a la bajada de proyectos productivos provenientes de la FACEPT⁴, aunque algunos proyectos también nacen desde el mismo Consejo. Por lo tanto, la figura del Consejo de Administración recorre una figura simbólica, tanto por su historicidad como por sus bases políticas, que tienden a reelaborarse y en esas transformaciones sus principios sufren colisiones o pérdidas de poder y decisión; por consiguiente, la participación del Consejo queda supeditada a una participación selectiva que desarrollaré en el apartado de “Participación comunitaria y limitaciones” sobre todo en materia de macropolíticas.

1.1 Herramientas y participación de la escuela en relación con los alumnos, las familias y la comunidad

El intercambio de experiencias y saberes entre diferentes actores y alumnos es constante y de vital importancia para el caso presentado. Se han desplegado múltiples talleres para los alumnos y profesores, desde trabajos artesanales, artísticos, transmisión de conocimientos en producciones apícolas, agropecuarias, panificación, carpintería, etc. Cuando las clases comienzan, los padres son invitados a compartir experiencias que reflejen la identidad plural de las familias. Y no sólo se los invita, existe un carácter de cooptación sobre conocimientos y experiencias con la intención de despertar inquietudes en los alumnos del centro. Por ejemplo, en las clases que he presenciado los profesores me invitaban a explicar qué es la Antropología, cuáles eran sus campos de trabajo y, lógicamente, cuál era mi trabajo dentro del centro: ¿qué estaba haciendo yo allí? Es interesante ver cómo los relatos de diferentes personas y experiencias son automáticamente cooptados, esta idea parte de la base de mostrar un abanico de posibilidades. Conversando con uno de los profesores del centro, me explica que “el

⁴ La FACEPT (Federación de Asociaciones de Centros educativos para la producción total) es el ámbito donde las comunidades acuerdan e intentan construir lineamientos comunes. Entonces partiendo de esta Federación, si bien los Consejos tienen autonomía para desarrollar sus políticas locales, estos están circunscriptos a un marco más amplio que son los lineamientos de la FACEPT.

propósito es que los alumnos durante los 6 años que están en la escuela puedan ver una variedad de experiencias, con la intención de que alguna de ellas genere interés alguno en los chicos”.

Asimismo, otros talleres que se disfrutaron, y que cuentan con valoraciones positivas por parte de profesores y alumnos, son los que están relacionados con el crecimiento personal y el reconocimiento del otro, o talleres de relajación vinculados al yoga, todos ellos impartidos por personas invitadas de la comunidad. Además, todos los viernes al finalizar las clases, los alumnos, docentes y padres que se presenten se reúnen para realizar un encuentro reflexivo, los chicos se sientan en círculo con los docentes para hablar sobre cómo ha ido la semana, temas de convivencia, salidas de campo, etc. O bien ellos pueden expresar lo que quieran, por ejemplo, si han tenido algún conflicto, si lo han podido solucionar, o cómo lo han solucionado. Estos espacios son generados con la intención de aprender y ejercer las habilidades de diálogo y debate, como así también lo hacen desde la participación anual en el Parlamento Juvenil del Mercosur⁵, donde apuntan hacia el desarrollo de una ciudadanía democrática. Es notable la diferencia que existe entre las primeras reuniones -con los alumnos de 1er y 2do año- y el avance de las mismas, pues los alumnos comienzan a desplegar sus herramientas de expresión y diálogo pasados los primeros meses.

El primer día de clases, en el que se reciben a los nuevos alumnos y a sus padres, nos fuimos a un campo llamado “Las Vertientes”, en él hicimos caminatas y observación de la naturaleza, una vez adentrados en una espesura de pinos nos detuvimos allí, nos dijeron los profesores que nos pongamos en parejas y que uno tapase con su mano los ojos del otro, a partir de allí teníamos que elegir un pino y llevar al compañero con los ojos tapados hasta el árbol para que lo palpase y se quedara con el detalle de su tronco, luego teníamos que volver al lugar de origen, destaparle

⁵El Parlamento Juvenil MERCOSUR (Bianual), un programa del Sector Educativo del Mercosur, un espacio para que los jóvenes de la región puedan reflexionar acerca de la educación media con un objetivo final: hacer llegar sus voces para lograr la escuela que desean para sus países y la región.

En noviembre del 2014 se llevó a cabo en Capital Federal la instancia nacional del Parlamento Juvenil del Mercosur. En esta instancia el CEPT 12 fue representado por el alumno Manolo quien desarrolló el rol de parlamentario por la provincia de Buenos Aires, función para la que fue elegido en la instancia anterior en la ciudad de La Plata. En este evento los alumnos debatieron sobre las temáticas propuestas en los diversos ejes, elaboraron un proyecto nacional que fue leído en la Cámara de Diputados de la Nación. Manolo fue elegido entre los compañeros de su comisión para ocupar una banca en el Congreso Nacional y así representarlos. Durante mi estancia se estaban preparando para el próximo encuentro 2018, los temas a debatir que comenzaron esbozar los alumnos abarcan las líneas establecidas sobre, género, derechos humanos, inclusión educativa, jóvenes y trabajo, participación ciudadana e integración latinoamericana.

los ojos a nuestro par y él o ella tenía que adivinar mediante el tacto cuál había sido el árbol elegido. Este tipo de trabajos apuntan a la confianza en el otro, reconocimiento, compartir, etc. Estas son herramientas necesarias y que adquieren práctica a la hora de la convivencia en el centro.

La participación no se da sólo dentro de la escuela, la escuela también está allí fuera de su predio; existe una red de actores sociales que prestan sus espacios, muchos de ellos padres de alumnos o ex-alumnos, debido a que la escuela no cuenta con un terreno propio para las prácticas curriculares, por tanto, es de vital importancia mantener las redes producto del capital social⁶ que se despliegan en torno a esta institución y que está compuesta por la comunidad próxima. Hemos realizado diferentes visitas a estancias y campos más pequeños que comparten espacios con la escuela, por ejemplo, para almacenar y trabajar con colmenas; otros campos más grandes dejan a disposición el ganado para prácticas bovinas o estudio de suelos, los más idóneos son objeto de interpretación del patrimonio natural. Estas formas de participación denotan un capital social comunitario⁷, ya que “una parte fundamental de las redes de relaciones sociales en que se basan, forman parte del grupo que lo detenta” (Flores y Rello, 2001:4).

Uno de los instrumentos más valiosos con que cuenta este proyecto son las visitas a las casas de las familias, que la educación por alternancia permite. Los alumnos permanecen en convivencia durante una semana en la escuela en los ciclos de 1º y 2º año, la semana siguiente entra 3º y 4º

⁶ La base del capital social (CS) se entiende en cuanto a la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de las redes sociales, a su vez estas redes brindan ventajas adicionales a los individuos que tienen acceso a ellas. Esta definición necesita aclaraciones y nociones de las fuentes e infraestructuras del CS, donde nace, a través de relaciones sociales y de una base cultural e institucional dada, como por ejemplo: la Escuela, sin ella, los individuos no podrían tener ciertos beneficios, estarían fuera del alcance si se actúa individualmente. Por ejemplo, los créditos rotativos con los que trabaja la escuela, requieren de una red de relaciones sociales más compleja que la necesaria para facilitar la cooperación simple de un proceso de trabajo, como así también los proyectos de desarrollo local de la escuela, requieren de una infraestructura o un andamiaje a partir del cual crece la capacidad de movilizar recursos, basándose en una red de relaciones sociales estructuradas mediante instituciones. Estas redes e instituciones no son el CS, sino la infraestructura de donde emerge el capital. Otras formas de capital, que Flores y Rello consideran y para este caso son propicias, son: la tierra como capital natural por su capacidad reproductiva y productiva; el capital humano, como un potencial de las capacidades de las personas, además del capital financiero (Flores y Rello, 2001).

⁷ El capital social comunitario: se entiende como endógeno, por ejemplo dentro de la comunidad educativa, existe una red compleja de relaciones sociales que son la fuente del CS, o sea la capacidad que tiene los miembros por formar parte de ella (Flores y Rello, 2001:4).

y así hasta 5º y 6º, con lo cual las semanas que los alumnos están en sus casas reciben las visitas de los profesores, en grupos de 2 docentes.

En una reunión dentro de la escuela con el intendente del municipio, un profesor comenta: *“la realidad es trabajar, no quedarnos sentados, nuestro trabajo es fomentar el desarrollo local (...) conocemos todas las cocinas y los baños de las casas”*. Durante mi estadía hemos realizado varias visitas a diferentes familias, la mayoría de veces la acogida suele ir acompañada de una ronda de “mates”, tienen un carácter amigable y cercano, aunque ello no implique que exista una conferencia de poder por parte de los padres hacia los profesores, sin embargo, no de los alumnos, los alumnos en las casas responden más a las relaciones de poder con sus padres. Cada vez que llegábamos a una casa, la tetera entra en el fuego y las conversaciones son diversas y genéricas con los padres o adultos que se encuentren en la casa, posteriormente se fija la atención en las tareas de la escuela. A partir de allí, el alumno presenta dudas y los padres muchas veces también, estas dudas suelen ser disipadas por ambos profesores, mientras se conversa y ronda el mate. Uno de los profesores va tomando nota en un cuaderno, cada alumno tiene el suyo y en él queda registrado lo que sucede en las visitas, es una especie de cuaderno con notas de campo que describe desde las dudas hasta las partes recreativas de la visita. *“Pablo nos enseñó su cordero y cómo jugaba al fútbol con él, hicimos una pequeña partida”*. En otras visitas, por ejemplo a una familia que se dedicaba a la artesanía y la soldadura, el padre de la familia nos enseña una compostera con cría de lombrices para generar abono, un tambor con manivela para ir girando la tierra, uno de los profesores con los que asistimos le pidió si no podía pasar a buscarla en los próximos días para enseñarla en la escuela y tenerla por unos días, el padre accedió y a la semana siguiente la compostera estaba en la escuela. Otra visita fue a una familia de artesanos que se especializan en tejidos, ellos preguntan a los profesores, cuándo iba a ser la feria de producciones familiares, si ya existía fecha disponible, para ese entonces la fecha aún no estaba confirmada, pero en otra ocasión, para el maratón que se organiza en la comarca y donde acuden unas 5000 personas de todo el territorio argentino, se montaron stands y el CEPT N°12 participó con su propia producción de quesos y dulces artesanales, la familia de artesanos también estaba allí con sus tejidos. Estas visitas son aprovechadas para proponer la participación en los proyectos. Durante los meses de mi estadía se comenzó con la producción de pollos parrilleros, que son ofrecidos a las familias rurales que se supone que cuentan con espacios propicios⁸ para esta actividad. A aquellas familias que pueden hacerlo, se les entrega

⁸ Si bien las familias que trabajan en las estancias cuentan con grandes espacios para ciertos proyectos productivos como el caso de cría de pollos, no todas las familias están autorizadas por los dueños de los campos para realizar estas actividades. Esto depende mucho de las relaciones y condiciones laborales que se establecen entre empleado y patrón.

una cantidad de 10 a 20 polluelos y alimento balanceado, luego, en la época indicada de engorde, una tercera parte se devuelve a la escuela para el comedor escolar.

El valor de las visitas reside en el conocimiento de las familias, esto permite una visión individual y a su vez global del entorno familiar, se detectan potenciales necesidades y se expresan inquietudes de las familias, como así también se les invita a las diferentes actividades o se les propone participar en diferentes proyectos. De estas visitas devienen también los planes de búsqueda, otra herramienta en la construcción identitaria local:

(...) el plan de búsqueda es un cuestionario que elaboran el equipo docente con los alumnos de un curso, para que esos alumnos con alternancia cuando se van esas semanas a convivir con sus familias tienen que trabajarlo, contestarlo responderlo. Pueden ser, los planes de búsqueda varían según si es primer año, segundo año, tercer año, pero uno de los primeros planes de búsqueda está referido a una indagación sobre quién soy y qué es mi familia, una historia de mi familia, una historia de mi comunidad, son preguntas muy sencillas que los chicos llevan y tiene que responder, los que tiene que responder esas preguntas son sus padres sus abuelos otros miembros de la comunidad. (...) O sea si son 20 alumnos, son 20 planes de búsqueda que recogen información (...) con interrogantes y preguntas de cómo era antes, cómo es ahora, cómo se siembra, que productos se usan. Cuando viene esa información el ingeniero agrónomo del CEPT o el veterinario lo que sea, tiene ahí un elemento que ni el libro se lo da" [Impulsor del sistema educativo CEPT].

Si bien el sistema educativo estudiado cuenta con los medios para llevar a cabo una educación y unos proyectos de desarrollo locales con precisión y coherencia es importante indagar sobre el poder simbólico que despliega esta participación comunitaria y en qué forma es dada.

2. La participación comunitaria y sus limitaciones

Las diferentes formas de participación pueden contener un alto grado de crítica y si bien es un tema discutible, las diversas formas de participación y sus enfoques no deben ser desvalorizados por las críticas, sino entender las controversias que en ella se sostienen. A partir de aquí, el trabajo de campo me ha permitido observar cómo deriva la participación en la base del CEPT N°12 en relación con la comunidad familiar -Consejo de administración-, la Federación de Asociaciones de Centros y la Dirección General de Cultura y Educación. En un esfuerzo por resolver estas cuestiones y avanzar hacia formas más auténticas de participación se proporcionará un marco conceptual crítico a través de Anderson (1998) quién toma esta noción -participación auténtica- como el resultado en el fortalecimiento de los hábitos de participación democrática directa, con objetivos de fusión social para todos los participantes, con lo cual se requiere la atención a las micropolíticas locales, como así también a las decisiones políticas más

amplias, por ejemplo las tomas de decisiones del Consejo de administración expuestas en la primera parte del trabajo.

Aparentemente, la participación en la toma de decisiones tiene la intención de proporcionar más oportunidades a los grupos, si éstos tuvieran una mayor voz en la vida organizacional, pero con demasiada frecuencia ocurre lo contrario. La participación se convierte en una forma de convivencia, en el sentido de que refuerza el poder de grupos con intereses similares. De hecho, muchos defensores de la democracia liberal afirman que la democracia participativa realmente fomenta la desigualdad. Según Lukas (citado en Anderson), "cualquier sistema que requiera una mínima participación, favorecerá a los activos sobre los apáticos y los ricos sobre los pobres (...) la participación es desigual" (Anderson, 1998: 580). En la educación, los resultados desiguales de la participación se producen, en parte, debido a las numerosas formas en que la participación es limitada y cooptada a menudo, a pesar de sus buenas intenciones.

Primeramente, la estructura del Consejo que está conformado por 11 representantes, de los cuales el 80% son padres de alumnos y ex alumnos, ya deja explícitamente entendido que representa los intereses de la comunidad escolar, o sea, de las 84 familias matriculadas en el centro. Las formas de participación del resto de las familias que no están dentro del Consejo son cooptadas, esta cooptación, como expliqué en el apartado anterior, es parte del capital social comunitario tan necesario para el desarrollo educativo y sus proyectos productivos. Para las familias que no participan por diferentes motivos, ya sea por residir lejos de la escuela, o bien porque no consiguen el tiempo para hacerlo u otras situaciones, la participación es de carácter informativa pero no excluyente.

En estos niveles micropolíticos de la participación que se dan dentro de la escuela, la cogestión que lleva el Consejo tiene una jurisdicción amplia y de paridad frente al equipo docente. Sin embargo, aunque el Consejo es una figura política legitimada, en ocasiones, como para el caso de algunos proyectos de desarrollo local, funcionan sólo como asesores auxiliares. Muchas veces resulta del equipo docente la canalización de gran parte de los recursos proporcionados por la escuela, estos recursos son la capacidad del capital social exógeno y endógeno, entonces el Consejo pasaría a cumplir la función de canal para proporcionar información o bien legitimar los proyectos. Por otra parte, los docentes no suelen desafiar la autoridad del Consejo ya que no se podría permitir una sanción social de esa índole.

Las limitaciones de la participación comunitaria pueden encontrarse desde en su propia definición hasta en sus prácticas. Desde la perspectiva que nos ofrece Majid Rahnema (1992:[1996]), la participación es voluntaria, pero entraña ciertas contradicciones y beneficios

hacia el propio poder que la propicia. Si bien contiene un carácter connotativo valorativo, puede ser cuestionada en su forma originada.

“Por definición, las formas transitivas de participación se orientan a un objetivo o meta definidos. Por contraste, en las formas intransitivas, el sujeto vive el proceso de participar sin un objetivo predefinido. Cuando uno está escuchando, amando, creando o viviendo plenamente su propia vida, uno toma parte sin buscar necesariamente el logro de un objetivo particular. [...] La participación adquiere un carácter moral según la naturaleza étnicamente definida de las metas que persigue. Se la asocia generalmente con fines morales o deseables y, como tal, adquiere una connotación positiva. Raras veces nos asalta la idea de que el acto de participar podría darse con propósitos funestos o maliciosos” Majid Rahnema (1992[1996]:194-195).

“El Consejo de Administración es autónomo y aparte este necesita la opinión de todos ese es el problema. Entonces uno quiere ser líder y no vale ¿viste? También van distanciándose unos de los otros, o lo dejan, como digamos que es fácil, ahí no tenés un compromiso, si bien tenés un compromiso moral, pero no tenés el compromiso económico ni firmado por nada, y mucha gente se va, directamente se baja del caballo y lo deja” [Entrevista. Vocal del Consejo de administración CEPT 12].

En ambas citas la definición y su práctica concuerdan en el sentido de una participación por voluntad propia e intereses dados en un determinado momento, aunque Rahnema define la participación como “libre acción”, dicha percepción, según el autor, no concuerda con su definición ni con la forma que se da en la práctica. Nos podemos preguntar cuántas veces hemos participado en nombre de la propia participación sin que nuestro interés esté allí focalizado. Esto nos lleva a distinguir la participación teleguiada, en la que los participantes no se sienten presionados para hacer algo, pero en realidad están siendo guiados a realizar acciones que son inspiradas o dirigidas por centros fuera de su control (Rahnema 1992[1996]:195). Por su parte, Anderson (1998) recoge, desde otros autores, la participación como “ritual de legitimación” e “ideología como lenguaje” de los poderes que lo detentan.

“While more recent discourses (and, in most cases, educational practices as well) of participation have moved beyond a narrow public relations approach, some would argue that participation continues to be a discourse of legitimation in that it engages in what Adorno (1973) called the jargon of authenticity or “ideology as language, without any consideration of specific content” Organizational theorists link discourses of legitimation, along with relevant stakeholders. In this sense, current mechanisms for participation such as site base management are often what Meyer and Rowan (1977) call legitimating ritual, because their legitimacy functions is more important than their actual efficacy” (Anderson, 1998:576-577).

Un ejemplo que dilucidaría las fuerzas de control y sus propias legitimaciones en nuestro caso es la centralidad de las reuniones anuales de la FACEPT que se realizan en la localidad de General

Belgrano, a 160 km de la Capital Federal. Si tenemos en cuenta las distancias que cubren la Provincia de Buenos Aires y la ubicación dispersa de los 37 centros educativos, nos encontramos que muchos centros tienen que moverse a más de 500 km para llegar a la reunión que se dará en un día y hora determinada. La centralidad de las reuniones y la disparidad de las distancias respecto al punto de encuentro es un tema que se trata cada año, las escuelas piden un punto de encuentro más equidistante para todos, porque las distancias que se recorren para participar dejan poco aliento para hacer frente al transcurso de la jornada y aún hay que considerar el viaje de vuelta. No participar no está bien visto y presenta un carácter de obligatoriedad implícita y de control; para nuestro caso, luego de recorrer 900km en menos de 20 horas y participar de la reunión, el ritual legitimador con carácter “democrático” queda cumplido y ha proporcionado legitimidad institucional.

En el discurso de la participación a través de la cogestividad, por ejemplo, tiende a ser absorbido por un sesgo directivo y una lógica institucional, en la que avanzan los propósitos aparentemente neutrales y supuestamente acordados de la organización, que, para el caso que describo a continuación, será la unidad de criterios para la cogestividad entre DGEyC y el Consejo de administración a la hora de elegir a sus docentes, en el marco en el que está prevista la reunión.

“The discourse of participation in school is tightly connected with the notion of building ownership in which organizational members buy into goals that are often determined elsewhere, are the product of a leader’s visions, or are buried in the rhetoric of mission statement generalities. In most management and leadership models, participation is not used to create or challenge goals but to incorporate members into existing ones” (Anderson, 1998:579).

El Director del CEPT N°12 me invitó a acompañarlos en su coche junto a dos integrantes del Consejo. Tuvimos que salir de la localidad de Sierra de la Ventana a las 3 am, ubicada a más de 450 km de distancia (dependiendo de las condiciones de las rutas) para llegar, finalmente, a las 9:45 am al punto de encuentro. La reunión, que ya estaba comenzada, aglutinaba gente en dos salas contiguas; en la sala principal, los representantes de los diferentes centros, y también el líder del movimiento educativo, se habían ubicado circularmente; en la sala anexada por una especie de arcada abierta, se iban colocando los recién llegados en sillas dispuestas en forma de hilera, lo que dificultaba la escucha de la charla que se estaba llevando a cabo.

Uno de los temas centrales de la jornada (y durante mi estadía en la escuela) era la legitimación del Consejo de administración ante las mesas evaluadoras de Educación Agraria de la Provincia de Buenos Aires. Como comenté al inicio del artículo, el Consejo de administración también es partícipe a la hora de elegir a sus técnicos-docentes, y su elección está totalmente ligada a los

proyectos presentados; como parte del compromiso hacia los chicos, se valora conocer a esa persona y que tenga empatía con los alumnos, como así también tener conciencia sobre el compromiso que genera el sistema educativo de alternancia, sus visitas a las familias y las semanas rotativas en las que hay que dormir en el centro. Estos requisitos se detectan y desprenden a través de las redes sociales y familiares, junto a los proyectos que presentan los postulantes en torno a la escuela y a la comunidad. Estos proyectos tienen que cumplir con una serie de requisitos que estén imbricados en los aspectos sociales, productivos y ecológicos sobre la región, entre otros. Para ello, durante el mes de febrero, una semana antes de comenzar las clases, hay unas jornadas donde se explica a los nuevos postulantes el funcionamiento de la escuela y cómo presentar los proyectos. En estas jornadas se suele hacer un guiño y se les explica que deben tener en cuenta que ese proyecto no sólo lo leerá el Consejo, sino que también tiene que estar dirigido a los inspectores y mesas evaluadoras, a los que tiene que enfrentarse por cuestiones burocráticas.

El problema reside en que la figura del Consejo resulta incómoda para los organismos de Educación Agraria, quienes no tienen buena predisposición para hablar con este grupo de personas, sino es directamente con el equipo directivo del centro. Los valores que residen en la mesa evaluadora de Educación Agraria son paralelos a los intereses de la escuela, además las quejas más compartidas y significativas que he recogido a través del Consejo durante la reunión de la FACEPT, y en el transcurso de mi estadía, son de la siguiente categoría: *“nos tratan de ignorantes” “no les gusta nuestra presencia” “se nos acusa de inferiores, gente rural”*.

Ante las quejas, el impulsor y líder del movimiento CEPT, quien ya había comenzado la reunión con un extenso discurso identitario y legitimador evocando la historicidad del movimiento y sus anécdotas, dirige el discurso hacia el empoderamiento y dice: *“hay que empoderarse, es necesario que las mesas evaluadoras (de Educación agraria y Consejo de administración) trabajen conjuntamente, y tampoco puede haber relaciones de poder entre el consejo y docentes”*. Existe cierto recelo respecto a los discursos de empoderamiento y a las actitudes de patriarcado, que con sigilo fueron criticadas en base a las experiencias y percepciones por parte de los actores sociales con los que he conversado. Para el caso discursivo cabe citar a Cornwall y Block (2005) en su crítica visión sobre las *“buzzwords”* dentro de los dominios políticos:

“Nobody trying to be influential can afford to neglect the fine art of buzzwords...Images conveyed by simple terms are taken as reality, and words are increasingly loaded with ideological symbolism and political correctness. It may seem innocuous. It surely is not. Why make a fuss? The reason is that the terms we use help to shape the policy agenda... The linguistic crisis is real, and is not going to go away” (2005:1043).

En estos discursos políticos, la gente participa en su escucha y con grandes esfuerzos de tiempo, gastos y energía por participar, donde la realidad que abordan dista bastante de su empoderamiento, sobre todo en los casos donde el acceso a los recursos materiales y humanos es escaso. Esto sucede en muchos centros, durante esta reunión he podido hablar con diferentes representantes de los Consejos de otras escuelas, que me comentan la falta de recursos humanos, en especial de técnicos-docentes, la ausencia de un consejo representativo, como así también la falta de acuerdos entre el Consejo y el equipo docente, también problemáticas en torno a las familias rurales con una pérdida de derechos y condiciones laborables paupérrimas. Respecto a estas posiciones vulnerables, como cuestiona Rahnema, no existe suficiente evidencia que indique si efectivamente emergió del proceso de empoderamiento y participación un nuevo tipo de conocimiento, «de manera tal que las sociedades dominadas, “subdesarrolladas” puedan articular su propia posición sociopolítica sobre la base de sus propios valores y capacidades» (Rahnema 1992[1996]:202).

2.1 Limitaciones del empoderamiento

Dar cuenta de la brecha que existe entre un discurso de “empoderamiento” de las familias, por una parte, y una realidad de disminución de su poder, por la otra, es una retórica de conflicto continuo que se da, en primer lugar, ante la legitimación que los centros conceden a la Federación, por ejemplo, en los rituales de participación, y por consiguiente de control, donde esa legitimación retorna con los discursos de empoderamiento hacia los centros. Esta retroalimentación está sujeta a la existencia y supervivencia de los propios centros educativos y la Federación, ante las estructuras estatales que regulan la educación.

Rahmena arguye sobre las nuevas metodologías de interacción inspiradas por los enfoques de la IAP (Investigación y Acción Participativa) y la concientización, que dieron impulso hacia la rápida adopción de un “conocimiento popular”, con intención de destruir los paradigmas predominantes y como motor para la activación de programas de alfabetización en los campos, como así también la regeneración del “saber-hacer-tradicional”. Estas activaciones sirvieron para denunciar los impactos a menudo peligrosos, que, sobre las vidas de la gente, tenían las tecnologías importadas. A nivel local, muchas de las nuevas herramientas se traducen en mantener vivo el resentimiento de la población en contra de los aspectos más visibles de la discriminación social y política (Rahmena 1992 [1996]:202), a lo que Anderson añade “que hay pruebas de que incluso las formas más democráticas de gestión tienden a reproducirse en lugar de desafiar el *statu quo* institucional” (1998: 580), como así también el control democrático y

su participación pueden proporcionar legitimidad institucional. En este sentido, las quejas que se reunían en torno a las mesas evaluadoras dependientes de la Dirección Provincial de Educación son una muestra de las tensiones provocadas por el sesgo heterogéneo, a la hora de trabajar conjuntamente o bien participar en el diagnóstico de las inspecciones.

Por otra parte, al sufrir prejuicios cuestionables por parte de las inspecciones o mesas evaluadoras, sobre la cogestión del Consejo en cuanto a temas de educación y coloquios, estos prejuicios también son inhibidores sobre las prácticas de esta cogestión.

Así y todo, desde la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), el sistema cogestivo y participativo de los CEPTs es reconocido, pero siguen existiendo sesgos en el propio manejo de asuntos, correspondientes a las dependencias de la DGCyE, como los que he comentado más arriba. Por ello, limitar el discurso de la participación a la eficacia y la productividad de las escuelas locales, junto a su empoderamiento, “es ignorar las formas en que la realidad del entorno escolar local está implicada en estructuras más amplias de desigualdad” (Kozol (1992) en Anderson, 1998:575). Las políticas sociales y educativas actuales no sólo no abordan estas desigualdades, sino que tienden a exacerbarlas [Sklar (1995) en Anderson, 1998:575. *Traducción mía*].

Lo que falta evidenciar y articular -algo que el empoderamiento enunciado por sí solo no hace- es la base de esta posición sociopolítica que tienen los Consejos de administración sobre sus propios valores y capacidades, como su interacción y formas de trabajo conjuntas frente al carácter homogeneizador y hegemónico de las prácticas burócratas educacionales.

Anderson (1998) expone el análisis de Weiler ⁹ (1990) sosteniendo que, en medio de una crisis de legitimación, refiriéndose al Estado -y sus organismos dependientes-, adquieren mayor legitimidad o utilidad política aparentemente sensible y sensible a la expresión democrática y necesidades locales. Es, sin embargo, un proceso arriesgado para cualquier sistema centralizado, porque si la descentralización representa una verdadera devolución de poder de decisión, el centro experimentará cierta pérdida de poder. “Esta es la razón por la cual algunos distritos escolares se han retirado de las juntas de reestructuración escolar, donde las comunidades han ejercido con éxito suficiente un control para desafiar las decisiones de la oficina central” Anderson, 1998 :578). De acuerdo con Weiler, un importante desafío para el estado moderno reside en reconciliar estos dos objetivos en conflicto: “retener un control lo más centralizado

⁹ El trabajo de Weiler se centra en las políticas de descentralización de la gobernanza de los sistemas educativos, aunque a menudo populares y convincentes en abstracto, tienden a llevar las semillas de sus propias contradicciones. Los tres argumentos más comunes a favor de la descentralización (redistribución del poder, mejora de la eficiencia y mejora del aprendizaje) se basan en el material de varios países europeos y en “desarrollo”.

posible evitando una seria pérdida de legitimidad, y al mismo tiempo al menos aparentar un compromiso con la descentralización y así asegurarse los beneficios de la legitimación que derivan de esa apariencia” (1990:422). La oscilación frecuente entre los modos de comportamientos centralizados y descentralizados, o, más precisamente, entre la retórica de la descentralización y el comportamiento de la centralización, también puede tener que ver con esta difícil tarea de caminar por la delgada línea entre los imperativos de control en conflicto y la legitimidad. Extrapolar las tensiones creadas en esa legitimación por parte de la DGCyE y su sistema de evaluación e inspecciones es demostrar las tensiones no resueltas que suscitan en los CEPTs.

It is precisely this position which marks one of the critical dilemmas in the relationship between decentralization and evaluation. To the extent that evaluation goes beyond the mere gathering of information about students, schools, and teachers, and proceeds not only to publicizing that information, but also to interpreting it authoritatively against certain standards—to that extent evaluation does become an obvious and major instrument of control and intervention (Weiler 1990:444).

Lo que argumenta el autor es que tal concepción y función de evaluación contradice intrínsecamente la noción y la práctica de la descentralización como una auténtica delegación de poder. En la medida en que el objetivo último de la evaluación es afirmar las normas para el desempeño de las escuelas, los estudiantes y los docentes; es aquí donde la evaluación entra en una relación competitiva con las premisas básicas de la descentralización.

De esta manera, Weiler sostiene, además, que en estas áreas tan polémicas como la política educativa, la descentralización permite que las fuentes de conflicto se difundan por todo el sistema y proporciona capas adicionales de aislamiento entre el Estado y el resto del sistema. Un ejemplo de ello sería, en la era actual de recortes y reducciones, cuando los distritos escolares tienen que recortar sus presupuestos pueden extender el conflicto en las escuelas locales permitiendo que cada escuela decida dónde cortar. Bajo el disfraz de participación, la oficina central gana legitimidad democrática y difunde críticas por recortes masivos. De esta manera, la devolución selectiva del poder de decisión puede ser una manera efectiva de ganar legitimidad y manejar conflictos.

Entonces, ¿cómo se aplica el poder cuando las escuelas se encuentran afectadas por decisiones homogeneizadoras dependientes del Estado en materia educativa? Si los CEPTs están sometidos en estas decisiones, no están de ninguna manera inermes y su poder es distinto, aunque no sea percibido como tal, y no puede ser realizado del mismo modo, pero es muy real de todas maneras. Constituido por “acciones informales de resistencia que la gente común opone, a

menudo silenciosamente, frente a los aparatos de poder vigentes” (Rahnema, 1992 [1996]:203).

El autor pone ejemplos tan comunes como estos:

“los contribuyentes defraudando al fisco; los jóvenes que eluden ser enrolados en el ejército; los agricultores aceptando subsidios o equipos de los proyectos de desarrollo y desviándolo hacia sus propios fines; técnicos o trabajadores de reparación trabajando sin permisos o licencias; profesores que utilizan el aula para denunciar los abusos del gobierno” (Rahnema, 1992 [1996]:203)

Esta resistencia también existe dentro de la escuela y su comunidad, la cual puede ejercer su poder empleando situaciones a favor de sus intereses, en las relaciones macropolíticas.

3. Proyectos de desarrollo local y participación

Ahora bien, una vez reflejadas las diferentes formas de participación, sus limitaciones en un intento por trabajar conjuntamente y revisada esta ambigüedad participativa a nivel macro político, y micropolítico dentro de la escuela, veremos cómo convergen diferentes formas de participación a la hora de pensar en el desarrollo local y sus proyectos. En este apartado comentaré como influye la participación a la hora de poner en práctica y crear los proyectos de desarrollo local, la puesta en marcha de su funcionamiento y cómo cada uno de ellos lleva parte en las diferentes formas de participación.

Durante todo el trabajo de campo, mi constante era preguntarme por el consenso de los proyectos de desarrollo local, cómo se consigue realmente la participación y qué factores la posibilitan, en el sentido de una participación auténtica¹⁰ como plantea Anderson (1998). Las observaciones y respuestas cubrían un rango bastante amplio, desde la bajada vertical de proyectos que provee la FACEPT y la creación por parte del equipo docente con el consentimiento del Consejo administrativo, hasta la planeación hecha por grupos familiares. Por eso, cuando hablamos de participación, las formas en que éstas son dadas cubren un abanico de posibilidades que no se puede limitar a una única forma de participación, auténtica o inauténtica, sino en la que conviven diferentes formas.

Sí, es necesario que la comunidad se involucre en los proyectos de desarrollo que son designados desde la FACEPT y desde el propio equipo docente. Si bien en las bases y planes de desarrollo

¹⁰ La participación auténtica, que así la llama Anderson, reside en preguntarse ¿participación hacia qué fin? ¿Quién participa? ¿Cuáles son las esferas de participación pertinentes y en qué condiciones y procesos deben estar presentes localmente para hacerla auténtica? Al igual que preguntarse por las condiciones y procesos en los niveles institucionales más amplios.

de la escuela se promulga el acceso a la toma de decisiones por parte de todos los actores organizados en el Consejo, las diferentes circunstancias ya sean de carácter político, disolución transitiva del comité de desarrollo local, la falta de tiempo y focalización en otras prioridades emergentes, quedará esa planeación de proyectos circunscripta por parte de la comunidad, es en estos casos cuando se recurre así a la instancia de decisiones locales sólo para rectificar acuerdos tomados previamente entre instituciones formales y no formales. Haremos un paréntesis aquí para tomar como ejemplo a Lazos y Paré (2003)¹¹ que ayudan a entender y definir las instituciones que se despliegan alrededor de la escuela rural y la organización comunitaria. Sin obviar las relaciones de poder que existen dentro de las instituciones, siguiendo a Ostrom, Gardner y Walker (1994) y Leach (1997), las autoras van a traducir estas instituciones a un conjunto de comportamientos regularizados que emergen de estructuras de normas, reglas, regulaciones y convenciones en una sociedad, “lo que permite a sus habitantes y grupos tanto actuar como negociar” (2003:36). Estas interpretaciones que son asociadas a la escuela antropológica y sociológica de Giddens (1984), nombrado por las autoras, hacen desvanecer la diferencia entre regla y práctica, “generando una estructura móvil, que se reelabora constantemente, de tal modo que las prácticas cotidianas constituirían instituciones en un momento dado” (2003:37). Al entender las relaciones dinámicas entre instituciones que conforman la red social donde los propios grupos actúan y conviven, existirán prácticas sociales también dinámicas y éstas serán negociadas constantemente en el proceso de conocimiento y relaciones de poder.

Ejemplificando los proyectos de desarrollo que la escuela vertebra entre todas las instituciones, comenzaré dando ejemplo de las diferentes formas de planeación y participación de los mismos. Los proyectos de desarrollo local de la escuela requieren de una infraestructura a partir de la cual crece la capacidad de movilizar recursos, basándose en una red de relaciones sociales estructuradas mediante instituciones (Flores y Rello, 2001:5).

La universidad de Lomas de Zamora, ubicada en la zona centro-este de la provincia de Buenos Aires, a casi 19 kilómetros de la Capital Federal, es una de las instituciones con las que el CEPT tiene alianza, esto quiere decir que en ocasiones trabajan en una simbiosis. La universidad se acerca a la escuela proponiéndole trabajar con un núcleo de bovino criollo patagónico, para prácticas sobre el manejo del núcleo genético. El centro no cuenta con tierras propias pero sí

¹¹ Sus búsquedas estuvieron enfocadas en insertar una visión local-regional dentro de los programas escolarizados o vinculados a grupos comunitarios, para generar procesos participativos comunitarios orientados por el eje del manejo sustentable de los recursos naturales, en Veracruz, México.

con un capital social¹² suficiente para trabajar junto a otras instituciones, en este caso como el proyecto se presenta sustentable en cuanto al manejo de ganado, el Parque Provincial Ernesto Tornquist (PPET), que cuenta con 6500ha aproximadamente de reserva natural y con una cláusula en planes de manejo que indica que el parque puede destinar el 5% de su superficie a actividades de producción experimentales que tenga que ver con la conservación, o con un modelo productivo que ayude a conservar el ambiente serrano. El PPET es otra institución con la que trabaja continuamente el centro, y tienen más de un proyecto en conjunto, para el proyecto de manejo de ganadería sustentable, el PPET lo ve como una oportunidad, un modelo a seguir para el resto de productores, con rotaciones de hacienda y la protección del pastizal pampeano serrano. La Universidad de Lomas de Zamora quiere preservar un núcleo genético, el bovino criollo patagónico¹³, declarado por la FAO en proceso de extinción, es un núcleo que durante más de 100 años se ha mantenido bajo selección natural presentando características genéticas de silvestría únicas. El CEPT valora este proyecto a la hora de lograr, junto a la universidad y el municipio, una diplomatura sobre el manejo genético y sustentable de este núcleo, dentro de un área protegida. Este proyecto se encuentra en fase de creación e involucra cantidad de instituciones formales que deben firmar diferentes convenios con la Organización Provincial de Desarrollo Sustentable (OPDS). El proyecto viene a través de la universidad, donde sus intereses primeramente son mantener y colocar este núcleo de bovinos, para ello se recurre al CEPT, que controla en esta primera fase los recursos humanos necesarios para activar otras instituciones, lo cual coloca al centro en una posición de poder, que tiene que reelaborar

¹² Si delimitamos el campo en donde se genera el capital social podemos pensar en esferas como: Capital social individual y familiar; comunitario y supracomunitario, para el caso de las redes de relaciones entre instituciones, el capital social podría delimitarse entre comunitario y supracomunitario debido a que no son compartimentos estancos, sino que se solapan y trasvasan, lo cual en estos niveles donde se implican cantidad de instituciones formales, que inicialmente acuerdan tácitamente, el concepto puede ser laxo en cuanto a que toca una delgada línea con las prácticas de organización social, que nos advierte no confundir el autor Martínez Valle (2013). Pero hay dos factores que quiero destacar y defender como capital social de la propia escuela, uno de ellos es el capital social a partir de “un andamiaje de la cual crece la capacidad de movilizar recursos” (Flores y Rello, 2001:5), donde se está poniendo en relación a todas las instituciones que intervienen en éste proyecto, esta puesta en marcha de redes de contacto se han ido cultivando a fin de trabajar conjuntamente con otras instituciones, como por ejemplo la del Parque Provincial y la Escuela, y aquí entra el segundo factor; ambas instituciones trabajan similares intereses en cuanto a la educación medioambiental, y entre las capacitaciones que da el parque a los chicos, se genera otro proyecto de guía municipal, en esta ida y vuelta los chicos están trabajando cartelería para el parque en el taller de la escuela. Con lo cual los fines productivos recorren los mismos intereses y el capital social es más bien el conjunto de acciones institucionales en un entorno favorable, al menos inicialmente, <<que incide en la potenciación de la energía social “inducido” y no tanto el resultado de la sola dinámica organizativa<<. (Martínez Valle, L.;2013)

¹³ Este núcleo fue hallado en el parque Nacional los Alerces en 1989, su población posee dos características únicas que lo diferencian del resto de los bovinos criollos existentes en la Argentina. Son los únicos descendientes directos del ya extinto criollo pampeano y se han adaptado a una región con clima frío y extremadamente riguroso.

constantemente en un trabajo conjunto de relaciones de reciprocidad entre sujetos e instituciones. En una reunión que se mantuvo con el Consejo de administración, recuerdo esperar impacientemente el momento en que se conversara sobre este proyecto, pero había otras prioridades, ese día se denominaron los nuevos cargos, de presidente, tesorero, vocales, etc., y se discutieron problemas burocráticos relacionados con los coloquios en la elección de los nuevos docentes aspirantes al centro, conflicto que desarrollé en el apartado 2.1. Luego se conversó sobre los créditos rotativos, si existía la posibilidad de trasladar un crédito a otro proyecto, repuesta que quedaba pendiente desde la FACEPT. Después de dos horas de reunión, aún quedó pendiente la charla sobre este proyecto, había que atender cuestiones políticas que eran de prioridad en ese momento para el Consejo.

El proyecto visto desde el CEPT, como expliqué más arriba, cuenta con prácticas para los alumnos sobre el manejo de hacienda con un núcleo especial de bovinos y un pastoreo sostenible; a largo plazo, este proyecto en su ideal es pensado para la comercialización de su carne “ecológica” debido al tipo de alimentación y por sus condiciones genéticas este animal necesita de una vacunación elemental. A nivel de desarrollo local y coincidiendo en esta región muy influenciada por el turismo, crear una marca de carne ecológica “Ventania”, que se pueda servir en los restaurantes y comercializar, es un proyecto que interesa al municipio como marca de la región.

Otro proyecto de desarrollo local, pero que nace desde el Consejo de Administración, es el de la Feria de Producciones Familiares. En su forma originaria, este proyecto nace con una Feria Americana que organiza el Consejo durante el 2006, a partir de allí surge este proyecto que, desde la experiencia y sociabilización en su primer encuentro durante el 2006, sumado a los planes de búsqueda, mencionados en el apartado 1.1, permitió detectar la necesidad, en muchos casos, de mejorar la promoción y venta de sus productos. Como la principal fuente de ingresos en la región es el turismo, muchas familias dependen de éste y sus actividades económicas están relacionadas con la producción de alimentos y artesanías. La Feria intenta contribuir en la mejora de los ingresos de los feriantes, además permite profundizar los lazos entre vecinos, generando vínculos de sociabilización y fortaleciendo el capital social. Si bien el proyecto necesita de una continuidad y evaluación para consolidarse, un factor fundamental para lograr construir procesos que tiendan a la acción colectiva, como la Feria de producciones Familiares, radicará en la perduración de los grupos de interés, que dependerá fuertemente de la consolidación como sujetos sociales que puedan tomar en sus propias manos el proyecto, con el fin de revertir actitudes de dependencia. Es así como en una de las visitas a una de las familias de artesanos, éstos nos preguntan por las fechas de la Feria, que aún no estaban establecidas;

revertir esta dependencia, inclusive dentro de un espacio de interacción como es la Escuela, requiere de una expresión de responsabilidad compartida que el propio Consejo tiene que fomentar entre las familias, dándole un sentido propio.

Otra vía de proyectos de desarrollo local viene dada desde la Federación de Asociaciones de los Centros Educativos para la producción Total, y son justamente proyectos de bajada vertical para este caso expondré el de la cría de cerdos:

“el proyecto cerdos que empezó hace 7 u 8 años atrás este...de una realidad, de una necesidad, hubo mucho aporte, mucho fundamento sobre la producción, comercialización y consumo del cerdo, incluso también por los Gobiernos Provinciales y Nacionales, estaba todo unido y esto fue un programa muy exitoso en ese sentido, porque se instaló mucho en las comunidades, se mejoraron las genéticas, en fin, hay todo un trabajo en ese sentido” [Impulsor del movimiento CEPT].

“la producción de cerdos tomó un impulso fuerte, pero... bueno porque en ese momento..., pasar de cereales a tener carne era...más factible por que el precio convenía, ahora los números son más restringidos y un poco más difícil, nosotros con un emprendimiento chiquito igual lo seguimos. Pero la producción de cerdo en Argentina en esta época está bajando mucho y mucha gente que criaba cerdos dejó de hacerlo por el costo de mantenimiento. Y todo depende de cómo se manejen las políticas del Estado” [Padre de familia del centro].

Este proyecto aparte de las vicisitudes que se presentan en la visión particular de la familia y la visión desde la FACEPT citadas, para la familia el sentido de la producción y mantenimiento del núcleo porcino recae en los alumnos del centro: *“Nosotros somos jubilados ahora... y hacemos esto de las producciones por los chicos, para que ellos vayan aprendiendo u obteniendo un futuro trabajo. Y nosotros acompañamos, (...) pero la idea es que ellos produzcan, nosotros ya tenemos nuestra jubilación, nuestra profesión ya hecha...”*. La familia está muy ligada al centro, su hija acaba de egresar del centro y los otros dos hijos ya egresaron hace unos años atrás, además fueron una de las primeras familias que trabajó en la creación de la escuela desde 1996, su fuerte conexión en la Villa radica con el nacimiento del padre de la familia y la simultánea fundación de la propia Villa hace 70 años atrás. Ellos cuentan con un pequeño museo en un anexo de su casa, con tres salas contiguas de no más de 70 metros cuadrados, en donde se narra la historia de Villa Ventana, generalidades de la comarca, sus aspectos geológicos y arqueológicos, sus hitos históricos, etc. Estas razones son parte del vínculo que tienen con la escuela y su propósito declarado de mantener una “cultura” afín a los aspectos productivos del campo y su valor medioambiental. El proyecto de la cría de cerdos también es un núcleo para que otras familias lo inicien, la producción de cerdos junto a su crédito rotativo son herramientas que se pueden trasladar a otra familia que tenga posibilidades de hacerlo. De la propia producción una parte se

devuelve a la escuela para la producción de la carne y sus derivados, como por ejemplo chorizos, a su vez de la producción charcutera que haga la escuela, una parte vuelve a retornar para la familia.

“Y ahora la escuela va a tener acá abejas, al fondo del terreno que hay un papá de un chico que se dedica a las abejas, entonces van a hacer ese proyecto, bueno nosotros le cederemos el espacio y supongo que después recibiremos algún kilo de miel -risas-” (Madre de la familia). Un proyecto que deviene, ahora sí, de otra de las familias de la escuela que propuso desarrollar un apiario y ponerlo en marcha para la producción de miel y propóleos. Esta familia plantea y desarrolla el proyecto con el fin de producir agroalimentos para los consumidores finales, ya sea con la comercialización del producto a través de la Feria de Producciones u otras vías alternativas y generar material curricular en la práctica y seguimiento de producción de miel para los alumnos de la escuela. Este proyecto es abierto a todas las familias que quieran participar, debido a que puede tomarse como una actividad secundaria ya que la producción de miel no necesita de mano de obra constantemente.

La familia que presta parte de sus 50 hectáreas, la misma que cría a los cerdos y da espacio a las abejas, como comenté más arriba, no genera sus recursos económicos a partir de los proyectos, más bien son *inputs* secundarios, su fin es trabajar junto a la escuela y transmitir una “cultura” de la vida rural a los más pequeños. Asimismo, obtienen los derivados de producciones y asesoramiento técnico proporcionado por los profesionales de la institución en materia agrónoma.

Es importante destacar dentro del concepto y práctica del capital social, ya que estamos insertos dentro de una escuela y ejemplificado para este proyecto, el “conjunto de recursos inherentes a las relaciones de familia y en la organización comunitaria y social, que son útiles para el desarrollo cognitivo o social de un niño o una persona joven. Estos recursos difieren para distintas personas y pueden constituir una ventaja importante para los niños y adolescentes en el desarrollo de su capital humano” (Coleman, 1990, citado en Ostrom, 2003:161).

Como hemos visto en estos cuatro ejemplos, la participación se practica en diferentes formas, con y entre instituciones-comunidad-familias e individuos, las formas de participación no son excluyentes unas de otras, aunque sí pueden ser excluyentes dentro de una misma forma de participación. Sobre todo en los casos que la planeación del proyecto toca a varias instituciones formales, donde los líderes o docentes, tomarán las primeras riendas. Lo distintivo para este caso es que los docentes canalizan ese capital social inducido a través de las instituciones, actúan con valores y creencias explicitando los fines comunes, generando herramientas para el desarrollo de los alumnos. El consejo se apoya en el equipo docente durante la planeación del

proyecto del “bovino criollo patagónico”, y a su vez este Consejo está con otra lucha política con la DGCyE, que, al fin y al cabo, en la medida de relaciones de poder con las organizaciones gubernamentales, ellos son también los que eligen a sus líderes o docentes.

Sobre la bajada vertical de los proyectos de la FACEPT, en la perspectiva del desarrollo rural queda pendiente analizar su dimensión procesual en cuanto al crecimiento económico y bienestar, desde la antropología del desarrollo, las críticas sobre los proyectos de bajada vertical han demostrado más que frustraciones en una relación clientelar entre organismos y usuarios, por lo tanto, podemos destacar la dimensión relacional de este proyecto entre familias y escuela como he ejemplificado.

Conclusiones

“El etnógrafo educativo, al penetrar en el mundo de los protagonistas, se enfrenta necesariamente al problema de la hegemonía y anti-hegemonía, la construcción de consensos y disensos, y al desafío que implica para él participar en los espacios de confrontación política donde están en juego los significados dominantes y locales.” (Comaroff 1991, en Bertely Busquets 2000:97)

Las complejas prácticas de participación se mueven en la heterogeneidad comunitaria, donde las relaciones de poder son fundamentales para entender las instituciones que, a distintos niveles, influyen en el acceso y control de recursos, tanto sean materiales como intangibles; la transversalidad de las instituciones (locales, regionales y externas) y su compleja interacción y las asimetrías en el acceso al poder e información, son ápices en las complejas prácticas de la participación.

La escuela se encuentra en una doble vertiente, por un lado, tiene que responder a la FACEPT y por consiguiente a los organismos de gobierno, por otro lado, a la comunidad que la conforma. Para el caso de la escuela, en su micropolítica, la participación es sincera y está abierta, pero se encuentra dentro de una lógica institucional y social más amplia, lo que suele producir prácticas contradictorias, en donde la participación sufre exclusión parcial, o bien es selectiva. La escuela está abierta a la participación, junto al Consejo y familias se escuchan voces diferentes y se crean proyectos desde su propia base. Pero muchas veces, la canalización de ciertos recursos, a instancias de vertebrar instituciones para fines comunes, se escapa de las manos del Consejo, quien dentro de sus actividades políticas, está sería una de ellas, la de mantener relaciones con otras instituciones exógenas también.

En la cogestividad entre la FACEPT y los organismos de gobierno queda más que claro que la participación es meramente instrumental, en cuanto se genera a través de la participación una falsa herramienta de legitimación, que necesita las políticas de descentralización -menudo negocio-. Pero lo más grave es que las prácticas burocráticas y de control en la participación tienen tendencia a filtrarse en esferas inmediatamente más abajo, como en la dinámica de la FACEPT. Entonces quedará en manos de los participantes, la decisión de presentarse en estos espacios o no, dependiendo de cómo calculen el nivel de riesgo y el grado de autenticidad del proceso.

El CEPT N°12 se construye permanentemente con sus actores y en el propio centro los significados de lo que implica participar y aprender son creados y recreados en la vida cotidiana, pero también esos significados son motivo de conflicto. La participación es el propio conflicto por el cual están atravesando los Consejos y los docentes ante los organismos de Estado. ¡La participación es conflicto! Tal vez podríamos sospechar de las prácticas participativas sin conflictos, que, por supuesto, también son dadas en la escuela; por eso, como comenté en el trabajo, las diferentes formas de participación convergen en la escuela y no son excluyentes entre sí.

Los fines últimos de la participación deben ser la constitución de una ciudadanía democrática, la redistribución de justicia para todos los grupos o, en términos educativos, una mejora de los resultados sociales. Tal vez sea la concreción de alguno de estos motivos lo que hace aumentar la matrícula cada año en el CEPT n°12, pero la escuela no puede dar lugar a todos porque tiene un límite de camas y, por tanto, da prioridad a las familias rurales; desde el centro no se explican, de momento, este aumento. Todos los padres y alumnos con los que he hablado destacan la relación entre el equipo docente y alumnos, los chicos hablan de “pares” y los padres hablan de una escuela que se sale de lo tradicional, con una relación que está más allá de las aulas.

Bibliografía

- ANDERSON, G. L. (1998). "Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education". *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.
- AROCENA, J. (2001). "Capítulo IX: Una investigación de procesos de desarrollo local". En *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*, p. 201-229. Montevideo: Ediciones Santillana, Universidad Católica de Uruguay.
- BACALINI, G. y FERRARIS, S. (2001). "Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa CEPT". *Burin, D y Heras, A.(comp.): Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización. Ediciones Ciccus-La Crujía, Buenos Aires.*
- BERTELY BUSQUETS, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós, 136 pp
- CORNWALL, A., & BROCK, K. (2005). What Do Buzzwords Do for Development Policy? A Critical Look at 'Participation', 'Empowerment' and 'Poverty Reduction'. *Third World Quarterly*, 26(7), 1043-1060. Recuperado en; <http://www.jstor.org/stable/4017803>
- FLORES, M. Y FERNANDO, R. (2003) "Capital social: virtudes y limitaciones" en Atria, R. et. al. (compiladores) *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un paradigma CEPAL y Universidad de Michigan, Santiago de Chile.*
- FREIRE, P. (1987). *L'Educató com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo Editorial (1992) [1968]. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: SIGLO XXI
- MARTÍNEZ VALLE, L. (2013). "Capital social y desarrollo rural". *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 0(16), 73-83. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.16.2003.525>
- OSTROM, E. & AHN T. K. (2003). "Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva". *Revista mexicana de sociología*, 65(1), 155-233. Recuperado en 1 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032003000100005&lng=es&tlng=es.
- PARÉ, L. y LAZOS CHAVERO, E. (2003). *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales-Plaza y Valdés.
- PAZ SALINAS, M. F. (2008). De áreas naturales protegidas y participación: convergencias y divergencias en la construcción del interés público. *Nueva antropología*, 21(68), 51-74 p.
- RAHMENA, M. (1996 [1992]) "Participación" En SACHS, W. *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, PRATEC, Perú, pág. 194-214.
- TORRES, R. M. (2001). "Participación ciudadana y educación". Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral –CIDI.
- WEILER, H. N. (1990). "Comparative Perspectives on Educational Decentralization: An Exercise in Contradiction?". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(4), 433-448 p.