
Dossier: “Pedagogías insurgentes: sujetos, prácticas y territorios”
Pedagogía de la alternancia y comunidad. Un
estudio en los Centros Educativos para la
Producción Total



Pedagogy alternation and community. A study in
the Centros Educativos para la Producción Total

 **María Amalia Miano ***

Universidad Nacional de San Martín / Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas / Instituto para la Inclusión Social y el
Desarrollo Humano, Argentina
amiano@unsam.edu.ar

 **Natalia Ayelén Moleón Torres ****

Universidad Nacional de San Martín, Argentina
nmoleontorres@unsam.edu.ar

 **María del Socorro Foio *****

Universidad Nacional del Nordeste / Instituto
para la Inclusión social y el Desarrollo Humano,
Argentina

Resumen: El propósito de este trabajo es analizar los rasgos específicos de la dimensión comunitaria de la pedagogía de la alternancia, creada en la década de 1930 por campesinos de una región del sudoeste francés. Analizamos material etnográfico generado en los años 2022 y 2023 junto con los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, donde se implementa la pedagogía de la alternancia. Luego de realizar un recorrido teórico de conceptos y experiencias que dieron lugar a prácticas pedagógicas vinculadas a la transformación social, tanto en Argentina como en Europa, encuadramos a la pedagogía de la alternancia en el marco de las “pedagogías insurgentes”. Metodológicamente, trabajamos con un enfoque etnográfico y colaborativo y realizamos un análisis de corte interpretativo de dos instancias concretas del trabajo de campo realizado con los CEPT en las cuales interactúan estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad rural. Concluimos que la articulación con actores diversos que forman parte del

Notas de autor

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de grado y posgrado en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) e Investigadora Adjunta del CONICET con sede en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH-UNSAM) y el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (INCLUIR).

** Magíster en Psicología Institucional por la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Estudiante de doctorado en Ciencias Humanas y Becaria doctoral de Agencia del proyecto PICT 2019-01539 radicado en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (LICH-EH-UNSAM) y en el Programa de Investigación “Aprendizaje de y en Autogestión” del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (INCLUIR).

*** Doctora en Ciencias Cognitivas por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Docente de posgrado en la UNNE e Investigadora en el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (INCLUIR).

socorrofoio@gmail.com

Revista IRICE

núm. 47, p. 83 - 108, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Semestral

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 26 marzo 2024

Aprobación: 28 junio 2024

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1930>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465184001/>

territorio y la capacidad de creación son señas particulares de la pedagogía de la alternancia. Por otro lado, destacamos que las prácticas que se ponen en juego en esta pedagogía se orientan hacia *lo común*.

Palabras clave: pedagogía de la alternancia, Centros Educativos para la Producción Total, comunidad, escuelas de alternancia.

Abstract: The purpose of this paper is to analyze the specific features of the community dimension of the pedagogy of alternation, created in the 1930s by peasants in a region of southwestern France. We analysed ethnographic material generated in the years 2022 and 2023 with the Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), schools in the province of Buenos Aires, Argentina, where the pedagogy of alternation is implemented. After conducting a theoretical review of concepts and experiences that gave rise to pedagogical practices linked to social transformation, both in Argentina and in Europe, we framed the pedagogy of alternation in the framework of "insurgent pedagogies". Methodologically, we worked with an ethnographic and collaborative approach and conducted an interpretative analysis of two specific instances of the fieldwork carried out with CEPTs in which students, teachers and other members of the rural community interact. We conclude that the articulation with diverse actors that are part of the territory and the capacity for creation are particular signs of the pedagogy of alternation. On the other hand, we emphasize that the practices that are put into play in this pedagogy are oriented towards *the common*.

Keywords: pedagogy of alternation, Educational Centers to Total Production, community, schools of alternation.

Introducción

Nos proponemos explorar la dimensión comunitaria de una pedagogía creada por campesinos para dar continuidad a los estudios de sus hijos una vez finalizada la escolarización primaria. Nos referimos a la *pedagogía de la alternancia* (Duffaure, 1994), que surge en Francia en la década de 1930 a partir de la movilización de un grupo de campesinos que, junto con un cura, inauguran una nueva forma escolar basada en alternar los períodos de permanencia de los estudiantes, una semana en la parroquia devenida escuela y otra semana en sus hogares. Esta modalidad incorporaba las necesidades de las familias que, en la mayor parte de los casos, debían migrar de sus lugares de origen para dar continuidad a los estudios de sus hijos una vez finalizada la escolaridad primaria. Al mismo tiempo, esta nueva forma escolar permitía articular los saberes cotidianos de las familias rurales con los saberes escolares. De esta manera, se trata de una pedagogía que surge de una matriz comunitaria y familiar (Miano & Heras, 2019) y que incorpora los tiempos, espacios, saberes y formas de trabajo de las familias rurales.

Con el paso del tiempo, esta pedagogía se expandió por diversos países dando lugar a la apertura de escuelas de alternancia. Actualmente, existen en el mundo aproximadamente mil trescientas de estas escuelas distribuidas en distintos países en cuatro continentes (América, Europa, Asia y África) según información de la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR).^[1] De acuerdo con García-Marirrodriaga y Puig-Calvo (2011), si bien la pedagogía de la alternancia fue implementada por actores muy diversos, en distintas geografías y momentos históricos, se observa una unidad en sus principios metodológicos. Los autores se refieren a la continuidad en la aplicación de los instrumentos específicos de esta pedagogía: las visitas que los docentes realizan a las familias en la permanencia de los estudiantes en sus hogares; el cuaderno de campo que llevan los estudiantes para registrar sus aprendizajes; la realización de proyectos productivos por parte de los estudiantes y sus familias; la realización de proyectos junto con las comunidades a partir de diagnósticos participativos; la propia alternancia, entre otros.

En este trabajo nos proponemos explorar esta pedagogía haciendo foco en su dimensión comunitaria. Nos referimos al hecho de que, desde la perspectiva de la pedagogía de la alternancia, quienes enseñan y aprenden no son únicamente los docentes y estudiantes, sino también los padres y madres de estos últimos, los vecinos y demás miembros de la comunidad. Sostenemos que se trata de un proceso educativo que se orienta hacia lo colectivo, donde los conocimientos

circulan entre los ámbitos escolar, comunitario y familiar. La articulación de estos diversos ámbitos permite plantear preguntas sobre las realidades y problemáticas de cada comunidad, abriendo la posibilidad de construir proyectos para solucionar dichas problemáticas. Es por esto que consideramos que la pedagogía de la alternancia puede pensarse en el marco de las *pedagogías insurgentes*, en tanto permite, a partir de la reflexión conjunta entre estudiantes, docentes, padres, madres y distintos miembros de la comunidad, develar las problemáticas que enfrentan hoy las familias que desean permanecer en el campo.

En Argentina, la primera escuela de alternancia se abre en 1969 al norte de la provincia de Santa Fe, donde un grupo de familias de pequeños productores rurales, un docente, el Movimiento Rural de Acción Católica de la diócesis de Reconquista y las Ligas Agrarias del norte de Santa Fe se contactaron con las escuelas de Francia y se organizaron para abrir la primera Escuela de la Familia Agrícola (Miano, 2019; Pettiti & Rodríguez, 2023). En 1989, en la provincia de Buenos Aires se crean los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT de aquí en adelante) cogestionados entre las familias de los estudiantes, los docentes y el Estado, mediante el Consejo Escolar dependiente del Ministerio de Educación provincial.

La provincia de Buenos Aires cuenta actualmente con 35 CEPT^[2] que cubren casi todo el territorio (ver Figura 1). Nos encontramos desarrollando un trabajo de investigación con los CEPT desde el año 2016, aunque para este artículo nos basaremos en material generado durante el trabajo de campo realizado en los años 2022 y 2023.

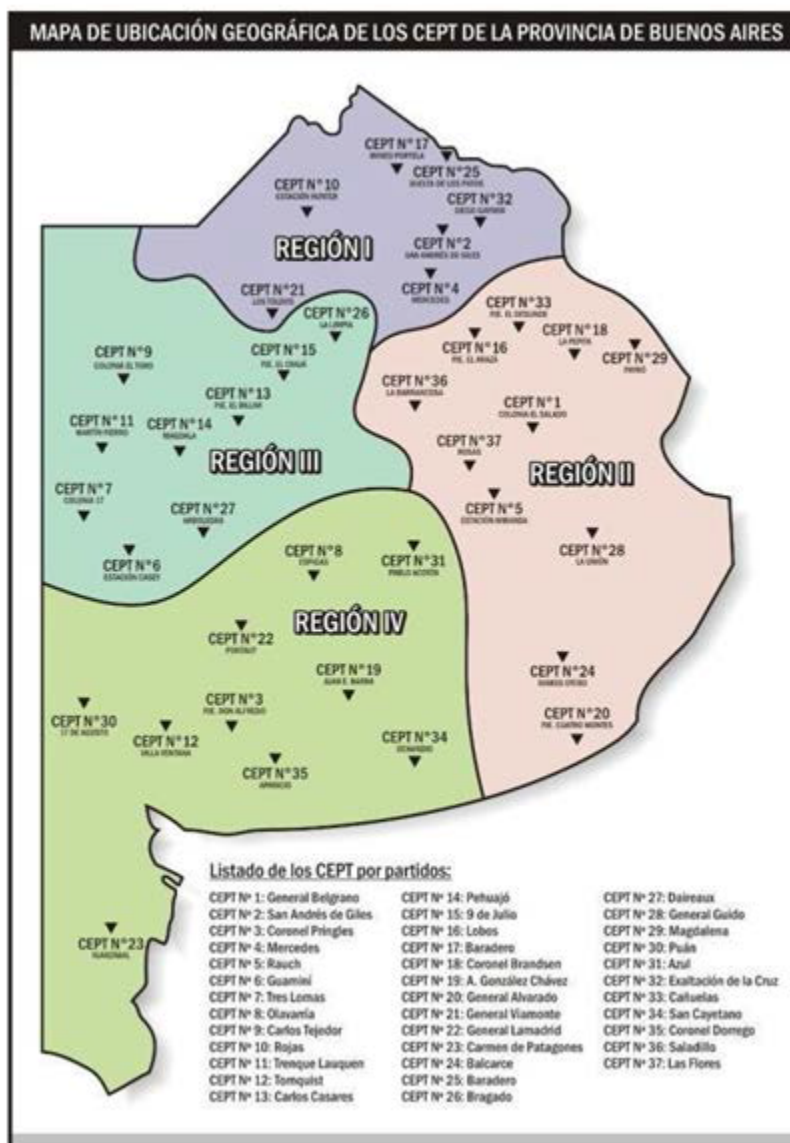


Figura 1

Mapa de ubicación geográfica de los CEPT de la provincia de Buenos Aires

Fuente: FACEPT

La reglamentación del Programa CEPT (Dirección General de Cultura y Educación [DGCE], 2006) subraya tres procesos clave: participación, autogestión y cogestión, cuyo eje común es la capacidad de tomar decisiones por la comunidad organizada en conjunto con otros actores locales. La cogestión se define como el tratamiento de temas vinculados a los asuntos cotidianos del Centro Educativo y al diseño y participación en acciones para mejorar la calidad de vida de los habitantes del medio rural, caracterizando la cogestión como “proceso asociativo de carácter político” (DGCE, 2006, p. 13). La cogestión permite que los miembros de las familias de los estudiantes

y egresados, mediante su integración al Consejo de Administración, tengan una posición de paridad jurídica en la toma de decisiones en relación con otros actores (docentes, directivos, asesores pedagógicos, supervisores escolares, entre otros). Tal característica lleva a definirla como “una organización libre del pueblo”,^[3] de acuerdo con los términos de las familias que participan de este movimiento. Es una pedagogía que desde sus inicios contempló la participación de la comunidad como parte de su proceso educativo y que ha institucionalizado esa participación a través de normativas.

Considerando la ampliación de los actores que participan del proceso educativo en la pedagogía de la alternancia (estudiantes, docentes, directivos, padres, madres, vecinos de la comunidad), las preguntas que guiarán nuestro análisis son: ¿cuáles son los rasgos distintivos de la dimensión comunitaria de la pedagogía de la alternancia en los CEPT? Y ¿cuáles son los sentidos subyacentes que están operando en las prácticas que involucra esta pedagogía?

A continuación, realizaremos un recorrido de la literatura en torno a concepciones de educación que se articulan con lo que hasta aquí hemos mencionado como “pedagogías insurgentes”, para luego explorar algunas dimensiones centrales de la pedagogía de la alternancia. En el apartado metodológico describiremos las distintas etapas del trabajo de campo, los criterios de selección de los fragmentos a analizar y las técnicas de análisis de la información. Luego, a partir del material generado en el trabajo de campo, realizaremos el análisis de la dimensión comunitaria de la pedagogía de la alternancia a partir de las preguntas mencionadas. Finalmente, en las conclusiones retomamos las preguntas y proponemos un horizonte de interpretación de esta pedagogía vinculada a la construcción de *lo común*.

Revisión teórica para encuadrar las pedagogías insurgentes

Consideramos que las prácticas pedagógicas se inscriben en el contexto de procesos sociohistóricos y se referencian a concepciones y pujas en torno a la educación. Es por esto que realizaremos a continuación un breve recorrido de conceptos que dieron lugar a prácticas pedagógicas en América Latina que podemos caracterizar, en principio, como aquellas que se orientan por la transformación de los sujetos involucrados en el proceso educativo. De esta manera, de acuerdo con Arata (2016), podemos ubicar a la educación popular, la educación emancipadora y la educación liberadora dentro de una corriente que reivindica a la educación como un proceso emancipatorio y al aprendizaje como un proceso social y colectivo.

Siguiendo con este autor, se trata de conceptos que, si bien se pueden reunir dentro de un corpus heterogéneo de tradiciones (donde confluyen las teorías críticas, las perspectivas desescolarizantes y reproductivistas y las posiciones nacional populares, entre otras), han surgido en diferentes momentos históricos.

Para Zysman (2013), la posición que inaugura el debate pedagógico moderno se expresó en figuras como las de Artigas, Simón Rodríguez y Sarmiento, todos ellos con la intención de “articular el sentido de la educación a la construcción de una sociedad distinta, emancipada de la metrópoli española y con un fuerte componente utópico en la construcción de un nuevo sujeto social” (p. 115). A partir de este posicionamiento, el autor diferencia dos proyectos emancipatorios para América Latina y analiza el concepto de educación popular como un signifiante a priori, no articulado a ninguna lógica particular. Sin embargo, la propuesta de Sarmiento relegó a los márgenes las posturas más radicales del pensamiento de la época sobre la educación. Este pensamiento, asociado principalmente a la figura de Simón Rodríguez, será retomado recién en la segunda mitad del siglo XX por el pedagogo brasileiro Paulo Freire (Puiggrós, 2013).

La obra de Paulo Freire está atravesada por la naturaleza política de la práctica educativa. En *Pedagogía del oprimido* (1971), tal vez su obra más importante, construye la idea de revolución y su relación con la pedagogía: “entiendo que los términos: revolución, pedagogía y diálogo condensan sus anhelos, sus deseos, las ideas principales de su escrito y su compromiso con la urgencia política del contexto en que produjo la obra” (Fernández Mouján, 2019). Su intención es cuestionar las prácticas educativas y desplegar una filosofía y praxis educativa que piensa y actúa con *los condenados de la tierra*, partiendo desde sus saberes y desplegando una simetría entre educador y educando. De esta manera, la educación, partiendo de un análisis crítico de la propia realidad, llevaría a la liberación. Así, Freire propone que toda situación pedagógica es una tarea de concientización que tiene como objetivo recorrer junto con otros el camino de la descolonización (Fernández Mouján, 2019). De esta manera, se plantea la posibilidad de percibir a la educación como liberadora, lo cual queda plasmado en su libro *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1973), en el cual postula la diferencia entre una educación para la “domesticación” y la educación para la libertad.

A comienzos del Siglo XXI surgen algunos debates pedagógicos en torno al concepto de educación emancipadora. En el año 2014, el Centro Cultural de la Cooperación, institución que se inscribe dentro del movimiento cooperativista de Argentina, publica el libro *Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. Miradas, experiencias y luchas*. En este se compila una selección de trabajos

presentados al I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, organizado por este Centro. Allí se definen a las pedagogías emancipadoras como un

complejo entramado de miradas teóricas, tradiciones pedagógicas, definiciones de políticas educativas y fundamentalmente prácticas de enseñanza que, desde una perspectiva crítica respecto de los sistemas educativos modernos, y su papel en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, proponen o despliegan diversas iniciativas orientadas a incidir en lo educativo con miras a la transformación del orden social vigente. (Frisch & Stoppani, 2014, p. 13)

Vemos que esta concepción se centra en las prácticas educativas retomando el carácter transformador de las mismas que ya estaba en los postulados de Freire. A su vez, se destaca que la educación emancipadora es un proyecto político en construcción permanente y en disputa con el sentido hegemónico de la educación.

Este recorrido nos permite destacar que, desde los inicios de la conformación de los sistemas educativos modernos en América Latina, existieron concepciones sobre la educación y las prácticas pedagógicas que ponen de relieve la carga ideológica que conlleva todo proceso educativo. De esta manera, en disputa con una concepción de educación que reproduce el orden social dominante, se plantea la posibilidad de transformación social, de concientización y emancipación de quienes participan de los procesos educativos. Dentro de este campo, podemos encontrar prácticas pedagógicas que se identifican con distintos nombres: “insurgentes”, “de resistencia”, “liberadoras”, entre otros.

En el año 2021, nuestro equipo de investigación organizó las Primeras Jornadas de Pedagogías Colaborativas,^[4] definiendo a estas últimas como formas de enseñanza y aprendizaje en donde la colaboración, la co-gestión y las formas de dispersión del poder son puestas en acto. A partir de la presentación de experiencias realizadas en el contexto de escuelas técnicas, escuelas de alternancia, talleres barriales, asociaciones ambientales, entre otras, hemos sistematizado características singulares vinculadas a los instrumentos pedagógicos, los fundamentos conceptuales y las potencialidades de transformación que caracterizan a estas pedagogías. De esta forma, pudimos constatar la diversidad y vitalidad de prácticas educativas que retoman los fundamentos básicos de la educación popular, recreando prácticas basadas en la solidaridad y reciprocidad entre quienes participan, orientadas hacia la transformación y el cuidado del entorno.

Pedagogías libertarias y pedagogía de la alternancia

Tal como se mencionó en la introducción, la pedagogía de la alternancia surge inicialmente como una forma educativa creada por familias campesinas del sudoeste francés en la década de 1930. Sus instrumentos pedagógicos característicos se encuentran estrechamente vinculados con su origen sociocomunitario y familiar, ya que en su diseño e implementación se toma como referencia principal las necesidades de las familias rurales (Miano & Heras, 2019). Nos interesa destacar las conexiones que se pueden establecer entre la pedagogía de la alternancia y experiencias educativas que se han implementado en Europa desde el último cuarto del siglo XIX que pueden enmarcarse bajo la denominación de “experiencias educativas libertarias”, según Lourau (1997). A continuación vamos a recorrer algunos rasgos característicos de estas experiencias para, en un segundo momento, analizar las posibles influencias de las mismas en el surgimiento de la pedagogía de la alternancia.

Nacida hace poco más de un siglo, el propósito de la pedagogía libertaria es que el sujeto y la comunidad sean dueños de su vida, en lucha contra la opresión, a través de su propio pensamiento libre y su autonomía moral. En su artículo “La educación libertaria”, Lourau (1997) identifica una variedad de proyectos que pueden comprenderse en clave libertaria. Una de las experiencias tiene lugar en la década de 1860 en Rusia, en la escuela creada por León Tolstoi que constituye un ejemplo del logro de la mayoría de las ideas libertarias contrarias al autoritarismo. Dos décadas más tarde, en Francia, Paul Robin desarrolla entre 1880 y 1884 formas de educación y pedagogía que instituyen la enseñanza mixta entre estudiantes de diversos géneros en una misma aula, la educación integral (física, intelectual, estética) y la alternancia entre trabajo y vacaciones. Esta concepción integral dio base a la creación de la Escuela Activa promovida por el suizo Adolphe Ferrière.

En 1901 el militante anarquista Francisco Ferrer, inspirado también por las ideas de Robin, funda en Barcelona la Escuela Moderna. Para 1908 ya existían una decena de “escuelas modernas” en Barcelona y alrededor de ciento cincuenta en toda Cataluña (además de las ubicadas en Madrid, Andalucía, Portugal, Brasil y los Países Bajos).

Continuando con el texto de Lourau (1997), de 1900 a 1914, en una finca rural francesa, Sébastien Faure funda la Escuela de La Colmena. Faure mantiene el carácter independiente de su experiencia en educación integral (trabajo campesino, trabajo artesanal, formación intelectual) poniendo énfasis en una práctica más útil y material y en la concepción de los niños y los adolescentes como productores.

Después de la Primera Guerra Mundial se asiste en Hamburgo a una experiencia de pedagogía libertaria en varias escuelas primarias

públicas. Los profesores ponen en práctica un dispositivo de crítica radical de lo instituido: supresión de los programas, de los horarios, de las divisiones curriculares, de la distribución en clases de nivel, promoción de la figura del “maestro-camarada” y de la pedagogía de los pequeños grupos y los centros de interés. El conocimiento se desarrolla a partir de un acontecimiento, de un objeto o de un problema del cual se derivan potencialidades pluridisciplinarias. La autogestión del uso del tiempo y de los ejercicios responde a la dinámica propia del proceso colectivo de puesta en cuestión de lo instituido.

En el período de entreguerras se desarrollaron otras experiencias. Janus Korczak, en Polonia, crea y sostiene dos orfanatos, uno para niños judíos y otro para niños católicos, inventando con su equipo y con los niños una suerte de dispositivo de autogestión: “el tribunal de niños”. Por otro lado, Célestin Freinet, crea en Provenza una Escuela moderna y establece, bajo el modelo de Ferrer, una red que comprendía cooperativa escolar, imprenta en la escuela, intercambios y correspondencias entre escuelas, entre otras iniciativas. Freinet piensa a la escuela enraizada en la vida cotidiana y a ésta última como fuente de conocimiento. Una estrategia pedagógica que desarrolla se denomina “tanteo experimental”, que implica partir desde la práctica para luego teorizar. Consideramos que la experiencia inaugurada por Freinet puede haber generado influencias en los campesinos que comienzan a delinear lo que luego se denominará “pedagogía de la alternancia”, ya que la escuela de Freinet se encuentra en la misma zona geográfica en que surge la primera experiencia de alternancia.

A partir de la década de 1960 surgen otras corrientes donde las influencias libertarias convergen con la herencia de Freinet o con la de la nueva educación, las cuales estuvieron fuertemente relacionadas con la crítica a la escuela tal como la conocemos. En el proyecto de Faure de crear la “cooperativa integral”, se ve un objetivo de “investigación-acción” con la voluntad de utilizar y superar una forma social ya existente, la cooperativa, para convertirla en un instrumento cognitivo de socialización. Por su parte, Freinet apuesta en gran medida a la cooperativa como dispositivo educativo.^[5]

La pedagogía libertaria se presenta como un compromiso urgente en directa relación con la capacidad de liberación que podamos ejercer creando nuevos dispositivos y proyectos. En un trabajo previo (Foio, 2019) hemos dado cuenta de otras teorías contemporáneas de la educación en las que también se halla presente la idea de que el aprendizaje surge de las experiencias subjetivas, singulares, individuales y colectivas.

Desde fines del siglo pasado una concepción de la cognición y el aprendizaje a la que se identifica como el giro contextualista o

situacional ha dado cuenta de que aprender es una parte de la práctica social, una manera de ser en el mundo social.

Basada en una teoría de la cognición extendida, integrada, entre la mente, el cuerpo, la actividad y los contextos organizados culturalmente, donde el aprendizaje tiene lugar con otros miembros de la comunidad, podemos citar aquí la propuesta de los investigadores en ciencias de la educación Jean Lave y Etienne Wenger que concibe al aprendizaje como una participación gradual y creciente en una comunidad de práctica.

En esa misma línea, cabe mencionar la incorporación por el investigador y educador Yrjö Engeström del macro-nivel de lo colectivo conformado por la comunidad de referencia, las normas (que regulan las relaciones sociales), y la división de tareas (reglas que organizan el trabajo) y fundamentalmente sus interacciones mutuas.

Se trata de enfoques en los que el aprendizaje es considerado como un proceso multidimensional de apropiación cultural, como una experiencia que involucra de manera inseparable la afectividad, el pensamiento y la acción.

Este recorrido nos permite identificar que desde mediados del Siglo XIX existieron corrientes y tradiciones pedagógicas en las que se pone en evidencia una concepción de educación orientada al desarrollo pleno de las personas, apartada de todo dispositivo de sometimiento. La mayoría de los protagonistas de estas experiencias sufrió persecuciones, el apartamiento de sus cargos o cierre de las escuelas e incluso, en algunos casos, la muerte.

A partir de este recorrido, a continuación sistematizaremos cuatro dimensiones que se encuentran presentes en las experiencias libertarias y que pueden identificarse como rasgos característicos de la pedagogía de la alternancia:

- Unión entre educación y trabajo, lo cual implica partir de la idea de que el trabajo en sí mismo es un ámbito educativo. Para esto se destacan prácticas tales como la observación, la práctica desarrollada por los estudiantes y el “tanteo experimental” en términos de Freinet.
- Orientación colectiva del proceso de enseñanza. Este criterio incluye dos dimensiones; por un lado el hecho de que quienes se consideran como actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje no son únicamente los estudiantes y los docentes, sino que también la comunidad en sí misma se convierte en un actor educativo y en fuente de saber e interrogación. La otra dimensión tiene que ver con la incorporación de técnicas grupales de trabajo, es decir, cuando un estudiante aprende algo

lo comparte con otros: estudiantes, docentes, miembros de la comunidad, familias.

- Educación a través del arte y la recreación, lo cual implica darle importancia a la creatividad y la sensibilidad artística.
- La promoción de la autonomía y la autogestión de los estudiantes a partir de generar el interés y la curiosidad, desarmando estructuras tabicadas para adaptar los contenidos y tiempos del proceso de aprendizaje a las necesidades del grupo.

Finalmente, nos interesa destacar que hemos identificado trabajos científicos que destacan el potencial formativo y político de la pedagogía de la alternancia al analizar que esta se centra en partir de la interrogación de las propias condiciones de vida de los estudiantes (Bock & Fagundes, 2014; Cardoso & Hoff, 2013; Colatto, 2013). Desde esta perspectiva, esta pedagogía es conceptualizada como una “pedagogía de resistencia cultural” (Godinho, 2013, p. 119). Es así que algunos autores asocian a la alternancia con el concepto de *praxis*, por las posibilidades de transformación del medio rural (Do Amaral, 2013; Santana da Silva, 2012). Podemos ver aquí una conexión estrecha con los postulados de la educación popular de Freire analizados más arriba. Ahora bien, no hemos identificado trabajos que se centren en explorar esta pedagogía, específicamente desde su enfoque comunitario, a pesar de ser este un elemento constitutivo de la alternancia. Es por eso que creemos necesario realizar esta tarea incorporando material de trabajo de campo para interpretar qué es lo que ocurre cuando se efectúa el proceso educativo de interrogación sobre las propias condiciones de vida en conjunto con la comunidad.

Metodología

Nuestro trabajo con los CEPT se inició en 2016, aunque algunos miembros del equipo ya habían realizado procesos de investigación y formación con la entidad de segundo grado que nuclea a estos Centros (Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total [FACEPT]) a fines de la década de 1990. Identificamos diversas etapas en ese trabajo. En un primer momento realizamos entrevistas etnográficas a la directora y docentes de un CEPT de la región I. Luego, desde marzo de 2017 hasta noviembre de 2018, participamos de las reuniones del Consejo de Administración de este CEPT realizadas cada quince días de modo rotatorio en las casas de los Consejeros. En 2019, realizamos diversas colaboraciones con el CEPT (por ejemplo, formulación de proyectos y elaboración de materiales audiovisuales). A la vez, dimos continuidad al desarrollo

de entrevistas, ampliando el trabajo de campo a otro CEPT ubicado a 20 kilómetros de distancia del anterior.

Durante la pandemia del COVID-19 se diseñó junto a FACEPT una encuesta autoadministrada con el fin de conocer las estrategias de cada Centro de la provincia para sostener las actividades pedagógicas mediante la modalidad a distancia (Miano, 2021). En la segunda mitad del año 2020, en la medida en que era posible de acuerdo con las normas sanitarias, acompañamos las actividades virtuales y presenciales del segundo CEPT contactado. Desde 2022, nos centramos en comprender las formas de participación de los estudiantes y su relación con las posibilidades de arraigo. Retomamos el contacto con el primer CEPT y participamos de cinco reuniones del Consejo de Alumnos y seis clases del módulo de Desarrollo Local. Asimismo, hemos participado de dos encuentros de estudiantes que reunían a los seis CEPT que conforman la región I y cuatro encuentros provinciales que reunían a diferentes actores del Movimiento de las cuatro regiones de la provincia.

Con el fin de responder las preguntas planteadas para este artículo, seleccionamos dos situaciones a partir de los siguientes criterios: que sean instancias en las cuales participan distintos miembros de la comunidad (además de los estudiantes y los docentes); que expresen acciones comunitarias impulsadas por CEPT que pertenezcan a distintas regiones; que sean situaciones concebidas por el propio Movimiento CEPT como instancias de aprendizaje en relación con la comunidad. Analizaremos una actividad desarrollada por doce estudiantes de sexto año y dos docentes en agosto de 2022 con una localidad vecina de la Región I en el marco del módulo de Desarrollo Local. Por otro, un fragmento en el que una estudiante presenta el trabajo realizado con su comunidad de la Región II, durante el transcurso del año 2023, en el 2do Encuentro Provincial de Jóvenes. En el primer caso, nos focalizamos en analizar una práctica instituida en el currículum de los CEPT que busca transformar las problemáticas locales llevando adelante un plan de acción de alcance comunitario. En la segunda, nos interesa analizar cómo opera la capacidad autogestiva y cogestiva desde una lógica comunitaria.

Nuestro enfoque combina una perspectiva de investigación colaborativa (Heras, 2014) y etnográfica (Geertz, 2003). Para producir nuestros datos realizamos jornadas extensas de trabajo de campo a través del cual realizamos diversos tipos de registros (notas de campo *in situ*, notas de campo retrospectivas, audiograbaciones, fotografías, transcripciones).

Para las dos situaciones seleccionadas, nuestra principal técnica de generación de la información fue la observación participante acompañada de registros en nuestros cuadernos de campo, audiograbaciones y su posterior transcripción para poder analizarlas.

A su vez, seguimos la metodología de descripción densa de Geertz (2003), triangulando diferentes tipos de datos para comprender los sentidos que los propios protagonistas le asignan a sus prácticas en los contextos en los que interactuamos. Nuestro análisis interpretativista fue guiado por el analizador “dimensión comunitaria” de la pedagogía de la alternancia y por las preguntas vinculadas a los sentidos subyacentes que operan en las prácticas que se dan en el marco de esta pedagogía.

En cuanto al enfoque etnográfico colaborativo, partimos del supuesto de la co-elaboración de las interpretaciones que vamos realizando durante la investigación. Hemos establecido acuerdos con FACEPT y con los directores de los CEPT con los cuales estamos desarrollando la investigación que se han formalizado en consentimientos informados. Dentro de los acuerdos, se estableció compartir los registros que realizamos tanto con FACEPT como con los docentes y consejeros de los CEPT. Hemos identificado que, en algunas ocasiones, estos registros son tomados por los docentes para diseñar actividades. También, los consejeros de los distintos CEPT utilizan nuestros registros para informar a otros miembros que no han podido asistir a algunos encuentros sobre lo ocurrido. Hemos generado instancias para compartir las interpretaciones que estamos realizando con tres docentes de los CEPT con los que estamos trabajando y con los estudiantes y directores de estos Centros. En síntesis, partimos de considerar nuestro trabajo como una colaboración recíproca, partiendo de reconocer que los grupos y organizaciones, previo a establecer contacto con los equipos de investigación, desarrollan y sistematizan conocimientos con los cuales el investigador interactúa y colabora (Heras et al., 2017).

Análisis

Situación I. El módulo de Desarrollo Local

La participación familiar y comunitaria en la gestión administrativa y pedagógica de los CEPT, así como la integración de la formación escolar con la formación de las actividades laborales rurales constituyen características propias de los CEPT. Tal como lo mencionamos más arriba, para la pedagogía de la alternancia, la enseñanza y el aprendizaje se vinculan estrechamente con el proceso de acción comunitaria. Los aprendizajes se producen a partir de la colectivización de saberes locales de estudiantes, familias, vecinos y docentes, y también mediante la acción sobre el entorno que va desde lo más inmediato (lo familiar y local) hacia el ámbito regional. En este marco, nace el espacio curricular de Desarrollo Local, en el que se propone formar *promotores sociales* que transformen la realidad rural

mediante el trabajo en red y la organización territorial (Forni et al., 1998). Cabe destacar que aquí los “promotores” no serían únicamente los estudiantes y docentes, sino también los padres y madres de los estudiantes y cualquier otro miembro de la comunidad.

A continuación, abordamos una instancia en la cual un grupo de estudiantes de sexto año, en el contexto del módulo de Desarrollo Local, se acerca junto a dos docentes a una localidad próxima para proponer a los vecinos trabajar sobre problemáticas que identifican en el lugar y pensar en conjunto posibles soluciones. Debe aclararse que la mayoría de los vecinos asistentes a esa reunión son a su vez padres y madres de estudiantes del CEPT. A través de este ejemplo, nos interesa analizar la forma en que la dimensión comunitaria de la pedagogía de la alternancia se pone en acto y permite hacer emerger, a partir de la interacción entre estudiantes, docentes y vecinos, problemas presentes en los ámbitos rurales y posibles soluciones.

En el encuentro con los vecinos se mencionó como una de las modificaciones acaecidas en la zona el cambio en la funcionalización del espacio, que fue virando desde “lo productivo” a “lo turístico”. Esto ha generado que lleguen al lugar personas que “están de paso” y “tienen otros códigos” de convivencia. Creemos que lo que se está debatiendo tiene que ver con la concepción del espacio que se habita e incluso con la privatización de ciertos espacios cuyas fronteras antes parecían más indefinidas. A continuación, transcribimos algunos fragmentos de la interacción ocurrida en este encuentro entre estudiantes, docentes y vecinos.

Vecina 1: a nosotros nos denunciaron los vecinos de acá al lado por los animales, se les metía un ternero... que se cruzó con unas vacas, que eran unas vacas marrones, no me acuerdo la raza, esas que dan leche, cae la policía acá a decirme que la señora me denunció porque había un toro en su campo (...) me crucé y le dije “mirá, nosotros no estamos acostumbrados a hacer eso, si vemos que apareció un animal, les preguntamos a los vecinos ¿de quién es el animal?” (Transcripto, 30/08/2022)

Consideramos que aquí se pone en tensión una concepción donde las fronteras entre el espacio propio y el ajeno no implican necesariamente una exclusión del usufructo de ese espacio por otros, ya sean seres humanos o animales. Esto mismo fue comentado por otro vecino:

Vecino 1: cuando vivía mi viejo, se descomponía muy seguido y bueno, el vecino le dijo “yo te hago el camino por acá, te abro el alambre”, y así podíamos salir más derecho, y después ese camino ya fue quedando, como un camino interno. (Transcripto, 30/08/2022)

Interpretamos que brindar el usufructo de los espacios a los vecinos, independientemente de que se sea o no propietario de la

tierra habitada, está ligado a una actitud de afecto y cuidado con el entorno –la tierra, las plantas, los animales y los objetos o materialidades circundantes– y con los otros seres humanos cercanos donde se construye una trama en la cual la vida está enlazada al espacio que se habita:

Vecina 1: acá en el campo nosotros cuando vinimos por primera vez, no había luz eléctrica, o sea que teníamos faroles, de los cuales hoy no quedó ni uno, no sé dónde están, se nos cortó la luz cuando vino esa tormenta grande que se cayeron los pilares y eso, nos quedamos sin luz, y no teníamos con qué alumbrarnos, porque más que una vela, no teníamos nada, y nosotros acá habíamos arrancado con los faroles con gas y hasta que bueno, A., que trabajaba afuera porque era montador, en ese momento salía muy caro, yo creo que hoy también, pero bueno, pusieron un transformador y pudimos bajar la luz, siempre precario porque esto es un rancho, esto es un rancho^[6] de barro y de paja y... bueno, le pusimos la luz, empezamos a criar animales, él viajaba, los chicos se fueron criando, o sea que, M. dice que la vida de ella se basa en el camino este que va para Cucullú. (Transcripto, 30/08/2022)

La vida se pliega y despliega en ese entorno; trabajo, animales, caminos, hijos, vecinos, integran una trama que es el mismo trayecto de vida. En términos de Despret (2022) se trata de un territorio que deviene cuerpo y cuerpos que se extienden a lugares de vida. Ese modo enraizado de habitar se contrapone con modos de estar y concebir el espacio asociados al uso esporádico y recreativo:

Vecina 1: lo que hacen es, edifican, cierran y no les dan más bolilla, vienen los fines de semana y se van.

Vecina 2: el pueblo es un barrio cerrado de ellos vamos a decir (...) no es que vienen y mandan los hijos acá, no, vienen los viernes y se van los domingos. (Transcripto, 30/08/2022)

Los fragmentos elegidos permiten visualizar que la configuración del territorio existencial se da a partir del modo de habitar el espacio. En este sentido, habitar el campo, adquiere distintas formas que tiñen de tensión al medio rural. Por un lado, localizamos una forma que hemos denominado “enraizada” de habitar el lugar en la cual el espacio rural se constituye como territorio de vida. En ella, se expresa una lógica comunitaria donde el cuidado del entorno traspasa las fronteras de “lo propio” (en términos de propiedad), los modos de relación adquieren características de solidaridad y las problemáticas y/o necesidades son apropiadas por una comunidad porque en su territorio transcurre la vida en su totalidad. Por el otro, advertimos otra forma de habitar orientada por una lógica de privatización y cercamiento del espacio. En esta forma, no sólo opera otro modo de habitar el espacio rural, de manera esporádica, sino además un modo específico de organización de la vida. Para quienes se proponen ir al

campo a disfrutar de su tiempo de ocio, las actividades de sustento de la vida generalmente no se vinculan a las actividades agrarias. Por eso, suelen ser habitantes de fin de semana. Pudimos interpretar que los pobladores locales no manifiestan rechazo a posibles nuevos pobladores sino a una lógica que afecta a las formas comunitarias de relacionarse. En esta dirección, presentamos un fragmento del relato de una vecina sobre el proceso de migración de su familia desde la ciudad al campo, ayudada por otra vecina, casi sin conocerla:

Vecina 2: hace más o menos catorce años vinimos acá, a conocer familiares –o sea, mi marido me trajo a conocer a los parientes de él, por un fin de semana–. En ese fin de semana, un lunes conozco a S. (...) y salió el tema ahí que se buscaba, la tía de él le pregunta si había trabajo para un sobrino, y acá la señora dijo “sí, ahí precisan un granjero” (...) yo no quería saber nada de campo, ni de campo ni de nada, odiaba el campo, las gallinas, las vacas, todo, quería salir a la ruta y... no sé, comprar facturas ahí al lado de donde vivía antes, bueno, le digo “sí, andá, total quién te va a tomar, de pollos no tenés idea”, vinimos, ese día quedaba a prueba, yo sin conocerla a ella nos ofreció quedarnos, dormimos allá en esa piecita, tres días nos quedamos ¿no? D. tiene 19, ahí tenía 4 años, 5 años y T. tenía un año y medio, y nos quedamos acá tres días porque si no teníamos que ir caminando, “¿qué te vas a ir caminando hasta la otra punta del pueblo? Quedensé a dormir”, imagínate yo, los ojos así. (Transcripto, 30/08/2022)

En esta interacción, comprendemos que la lógica comunitaria opera aún con quienes deseen integrarse a la comunidad y compartan valores vinculados a un intercambio mediante dones y compromiso mutuo. Los estudiantes aprenden esta forma de lazo comunitario no solo colaborando en la generación de organización y encuentro entre vecinos sino también escuchando en los relatos los códigos de relación y convivencia.

Estas interacciones en las cuales se van elaborando concepciones vinculadas al habitar los espacios rurales y a las lógicas en pugna presentes en dichos espacios, son posibles de efectuarse porque hay una pedagogía que habilita y sostiene estas instancias considerando a las mismas como parte de un proceso de aprendizaje en el que lo colectivo es una pieza fundamental. Tal como lo definió un docente, se trata de una “pedagogía del engranaje”,^[7] haciendo alusión a diversas piezas que deben encajar para que el proceso de aprendizaje funcione. En el módulo de Desarrollo Local, los estudiantes se acercan a una comunidad vecina al Centro Educativo y realizan un diagnóstico participativo de las problemáticas que la afectan. Esta propuesta contempla como parte del aprendizaje, el encuentro y donación del tiempo mutuo entre la comunidad, los docentes y los estudiantes. En nuestro análisis consideramos que no solo los estudiantes adquieren experiencia en torno al proceso de organización comunitaria, de lectura crítica de la realidad y planificación de

acciones comunes para resolver las problemáticas localizadas en el diagnóstico, sino que además aprenden un modo de vinculación comunitaria que se orienta a forjar vínculos para la creación de una trama colectiva en constante reconfiguración. Así, se genera el fortalecimiento de redes existentes y nuevas alianzas que potencian la capacidad de acción.

Luego, entre los vecinos presentes y los estudiantes, seleccionaron para trabajar la problemática del estado de los caminos rurales, un tema recurrente documentado en nuestro trabajo de campo con las familias rurales. En relación al plan de acción que surgió de este encuentro, los estudiantes se reunieron en el CEPT con la delegada local (interlocutora del municipio) quien les indicó que escribieran una carta formal firmada por los vecinos, con la descripción de la problemática, la localización de los espacios con mayores dificultades para el tránsito y la enumeración de las familias afectadas con el fin de elevarlo en el Municipio para su tratamiento. Los estudiantes aprenden así, en el marco de un espacio curricular, el circuito para hacer pública una demanda, en este caso a través del Estado municipal.

Situación II. El Programa “Jóvenes y arraigo en la ruralidad bonaerense”

En esta sección analizaremos una experiencia presentada por una estudiante de la Región II, en el marco del Programa “Jóvenes y arraigo en la ruralidad bonaerense”, implementado por FACEPT desde el año 2022. Con el fin de generar mayor participación de los estudiantes el Programa se propuso como objetivo caracterizar las políticas públicas locales, provinciales y nacionales vigentes, destinadas a jóvenes rurales bonaerenses. Durante el año 2022 los estudiantes realizaron un trabajo diagnóstico local y regional, en primera instancia, para luego compartirlo en el 1er Encuentro Provincial de Jóvenes en el que participaron funcionarios de diversos organismos de gestión provincial y nacional. A partir de diferentes instancias de encuentro, aprendizaje y reflexión sobre su realidad rural, los jóvenes fueron elaborando problemáticas y demandas. Durante el año 2023, el Programa propuso que cada CEPT estableciera prioridades y un plan de acción para atender algunas de las demandas relevadas.

Para observar la forma de trabajo en la que un CEPT crea una respuesta ante una necesidad comunitaria, transcribiremos fragmentos del relato de una estudiante en el 2do Encuentro provincial de Jóvenes.

Estudiante: el proyecto que estuvimos trabajando fue sobre una posta sanitaria iniciada a partir de una necesidad de tener una salita de primeros auxilios cerca, ya que contamos con varias instituciones cerca en la zona, entre ellas el CEPT, la Escuela Primaria, el Instituto y los que viven ahí. Así que el proyecto entró en inicio en mayo, junio de este año a partir de un grupo promotor, que hicieron varias reuniones y empezaron a proponer de qué manera se podía llevar a cabo. (Transcripto, 28/11/2023)

En este relato podemos observar una iniciativa de autoorganización a partir del reconocimiento de una necesidad colectiva. Este rasgo, que está incluso en los orígenes de esta modalidad educativa, puede interpretarse a través de una frase expresada por una de las personas que participó en el proceso de apertura de escuelas de alternancia en Argentina: “no tenemos que ir detrás de la pelota que nos imponen los otros”.^[8] Interpretamos esta frase, dicha en el contexto de un encuentro provincial, como la capacidad de acción y creación que caracteriza al Movimiento CEPT, en el cual es necesario crear las propias reglas del juego y no seguir esquemas y formas de hacer impuestos desde otras esferas.

Estudiante: la gestión tuvo varias participaciones, lo que más trabajo dio, fue la gestión en conjunto con el Estado, sobre todo para decidir en qué infraestructura se podía llevar a cabo la salita de primeros auxilios y se decidió que se iba a hacer en la capilla que está en la Colonia El Salado. (Transcripto, 28/11/2023)

Otro signo que caracteriza a los CEPT, y los distingue de otras experiencias de escuelas de alternancia del país, es la cogestión con el Estado. Comprendemos que este hecho va marcando una dirección en las prácticas que se dan al interior del Movimiento. A partir de este fragmento emerge la pregunta ¿con quiénes gestionan? Aquí se destaca la cogestión con el Estado y las dificultades de encontrar un espacio físico para el funcionamiento de la salita. Podemos interpretar que frente a estas dificultades, emerge la articulación con otra institución de la comunidad, la capilla de la zona, quien ofrece la infraestructura para la instalación de la nueva posta sanitaria. A partir de allí, comprendemos que los recursos que necesitaban para abrir un espacio de estas características fueron brindados por diferentes actores locales. Hasta aquí, en primer lugar, se ha mencionado que el grupo promotor destinó tiempo para reunirse y generar espacios de encuentro con el resto de los vecinos para pensar y crear estrategias de acción. En segundo lugar, encontraron disponible un espacio que podía ser usado colectivamente para la atención de la salud. A medida que el relato avanzaba, la estudiante expresaba que los recursos que necesitaron tuvieron diferentes orígenes:

Estudiante: Hubo que hacer unos trabajos de restauración. Para esto, la comunidad se juntó a realizar fondos propios a partir de donaciones y de ventas comunitarias. También hubo que hacer una junta de firmas para lograr llevar a cabo el proyecto, y con el compromiso de cada uno de los participantes de ese grupo promotor se logró llevar a cabo y se inauguró el 19 de noviembre. Así que es un logro muy reciente, tenemos médicos los martes de 10 a 1, enfermeras martes y jueves de 10 a 1 también, (...) campaña de vacunación, (...) capacitaciones de RCP. (Transcripto, 28/11/2023)

Para poder acondicionar el espacio brindado como sala sanitaria, la comunidad se autogestionó creando un fondo común para costear los trabajos de restauración. Dentro de las prácticas localizamos donaciones de tiempo de trabajo, donaciones materiales y ventas comunitarias. Además la estudiante señala que para poder emprender el proyecto, necesitaron visibilizar la demanda públicamente a través de la junta de firmas. Hacia el final de la presentación, ella destaca que valora esta experiencia como un gran logro de la comunidad que necesitó el compromiso de cada uno de los participantes y retoma la frase que les brindó en una entrevista un integrante del grupo promotor: “siempre la problemática debe interesarle a muchas personas para poder lograrla”.

En todo este proceso, los estudiantes y distintos miembros de la comunidad que participaron de la iniciativa debieron poner en juego conocimientos vinculados a la realización de un diagnóstico, el establecimiento de redes y articulaciones con actores diversos, la visibilización pública de una demanda que apele a las necesidades de una mayoría de la población, entre otros.

Conclusiones

Las dos situaciones desarrolladas nos permiten analizar en detalle cómo opera la dimensión comunitaria de la pedagogía de la alternancia en el contexto de los CEPT. Tal como hemos mencionado, se trata de un enfoque pedagógico en el cual el contexto inmediato se convierte en fuente de indagación y acción a partir de la conjunción de actores diversos.

En relación con la primera pregunta que planteamos para este trabajo vinculada a los rasgos distintivos de la dimensión comunitaria de la pedagogía de la alternancia, nuestro análisis pretende destacar dos características singulares. Por un lado, se trata de un tipo de pedagogía que requiere de la articulación territorial de actores, lo cual puede identificarse con la expresión nativa ya mencionada de *pedagogía del engranaje*, dando cuenta de un sistema conformado por diversas piezas que deben encajar para el funcionamiento del proceso de aprendizaje. A su vez, pudimos interpretar que el tejido de estas redes requiere de conocimientos situados (comprender cuáles son las

necesidades de la comunidad, conocer y contactar actores locales con los cuales crear alianzas, identificar espacios para tratar de mejorarlos o de diversificar sus funciones, entre otros) y de recursos (tiempo, materiales, profesionales de la salud, espacios) que son puestos a jugar en función de un común, en este caso, la comunidad que tenía necesidades concretas. Este tejido que reúne conocimientos, actores diversos, recursos y espacios, se da en el marco de una pedagogía que nace históricamente de una matriz comunitaria y se nutre de ella para la vitalidad de sus prácticas.

El segundo aspecto singular que nos interesa destacar de esta pedagogía es su potencial de creación, elemento que habíamos localizado también como rasgo distintivo de las pedagogías libertarias, y que se vincula concretamente con la invención de dispositivos, proyectos y espacios. La propia alternancia es la inauguración de una modalidad educativa que no existía previamente y que se propone evitar el desarraigo de las familias rurales. Este rasgo vinculado a la creación en el marco de los CEPT se puede identificar en la expresión nativa de *no ir detrás de la pelota*, ya que implica la posibilidad de inventar reglas propias. Crear un módulo llamado “Desarrollo local” orientado al trabajo comunitario entre estudiantes, docentes y vecinos o bien un Programa para fortalecer la participación de los estudiantes, da lugar a que en esos marcos se desarrollen prácticas que logran efectos concretos. En las dos situaciones que analizamos, por un lado, se proponen mejoras en diversos trayectos de caminos rurales y, por otro, la apertura de una sala de primeros auxilios. En el contexto de estas prácticas, estudiantes, docentes y vecinos aprenden sobre una gran diversidad de temas: a nutrirse de la experiencia de acciones realizadas con anterioridad por otros en problemáticas similares, a trabajar colaborativamente con la comunidad, a realizar un diagnóstico participativo, a interactuar con autoridades locales, a redactar un pedido formal para las autoridades, a desarrollar estrategias para que la necesidad identificada pueda convertirse en una demanda pública.

Nos interesa conceptualizar este potencial de creación del modo en que lo expresa Ingold (2016), como un proceso sin principio ni fin, creado en base a relaciones, en el cual “cosas y personas se hacen y crecen” (p. 124). Para este autor la creatividad no reside en la cabeza de la gente sino en el atender a un mundo en constante formación. En este sentido la dimensión creativa implica el despliegue de relaciones y procesos a través de los cuales los seres humanos, viviendo en sociedad, se crean a sí mismos y unos a otros. En las dos situaciones analizadas pudimos identificar que docentes, estudiantes y vecinos aprendieron a forjar vínculos para crear una trama colectiva en constante reconfiguración, en el marco de una pedagogía en cuyo seno lo comunitario se convierte en un elemento constitutivo.

En relación con la segunda pregunta que nos habíamos planteado vinculada a los sentidos subyacentes en las prácticas enmarcadas en esta pedagogía, podemos interpretar que estas se orientan, en términos generales, a lo que se identifica con *lo común*. Siguiendo a Saidel (2017), distinguimos entre *los comunes* como espacios institucionales de producción, deliberación y toma de decisiones relacionadas al cuidado de los bienes comunes y *lo común* como dimensión ontológica y principio de acción política colectiva que se contrapone a la mercantilización y cosificación de la vida. Específicamente, los sentidos subyacentes en las prácticas analizadas aquí se vinculan con compartir los espacios, donar tiempo y recursos, mejorar las condiciones de vida de los habitantes rurales, circular la palabra, deliberar colectivamente, crear costumbres y valores compartidos. Son sentidos que entran en tensión con la privatización de los espacios, la burocratización de las demandas y las formas predatorias de habitar. Estamos aquí ante un espacio de acción política y autodeterminación en relación con los modos y lugares que se elige habitar y los tipos de alianzas que se crean para sostener esas formas de vida. Se trata de relaciones que se van construyendo, siguiendo a Gutiérrez Aguilar (2017), desde una red de compromiso y apoyo mutuos, con la fortaleza de las acciones de generación y/o recuperación del poder-hacer colectivo y con la potencialidad de realizar y proveerse de fines mediante prácticas creadas entre todos.

Segato (2018) ha definido a las *pedagogías de la crueldad* como aquellos actos y prácticas que capturan “algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolecente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital” (p. 11). Como una fuerza política alternativa de la *pedagogía de la crueldad* que opera mediante la cosificación, *lo común* se instituye en el horizonte al que se orientan las pedagogías de la alternancia. Este análisis nos permite encuadrarlas dentro de lo que hemos conceptualizado como pedagogías insurgentes, ya que su enfoque se basa en partir de la interrogación colectiva de las condiciones de vida, lo cual implica una lectura crítica y compartida de la realidad, para transformar no solo el lugar que se habita sino también las personas que se encuentran en esta trama colectiva.

Agradecimientos

Este estudio fue realizado con financiamiento de los proyectos PICT 2019-01539 “La cogestión en la educación rural. Un análisis etnográfico y sociolingüístico de los procesos de tomas de decisión en escuelas de alternancia” (ANPIDITI) y Proyecto Humanidades Investiga “Procesos de participación juvenil en ámbitos urbanos y rurales” (LICH-EH-UNSAM). Ambos proyectos forman parte del Programa “Aprendizaje de y en Autogestión”.

Referencias

- Arata, N. (2016, 27 de enero). Los desafíos de la educación popular latinoamericana: aportes desde el Foro Mundial de Educación. *El país*. <https://goo.su/DefSu>
- Bock, M. L., & Fagundes, E. M. (2014, noviembre). *Casa Familiar Rural: Contribuições para a educação dos jovens do campo no município de Pinhão/PR* [Presentación de trabajo]. IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia de la Universidade Tecnológica Federal do Paraná Ponta Grossa - PR, Brasil.
- Cardoso, M. A., & Hoff, S. (2013, octubre). *A organização do trabalho didático na Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues: dados preliminares* [Presentación de trabajo]. XI Jornada do HISTEDBR, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil.
- Colatto, L. (2013). Pedagogia da Alternância: Escola Família Agrícola. *Castelo Branco Científica*, 2(3), 1-24. <https://goo.su/gxpdBKY>
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Programa Centros Educativos Para la Producción Total* [Normativa específica para el Programa C.E.P.T.]. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Do Amaral, A. P. (2013). *A pedagogia da alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-go: limites e potencialidades* [Disertación de Maestría, Universidade do Estado de Mato Grosso]. <https://goo.su/WYyMzYt>
- Duffaure, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*. APEFA.
- Fernández Mouján, I. (2019). La idea de revolución en la Pedagogía del Oprimido. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), e067. <https://doi.org/nrbw>

- Foio, M. S. (2019). Educación libertaria, aprendizaje y desarrollo. En M. S. Foio, *Lourau, René. La educación libertaria* (pp. 71-86). Incluir. <https://goo.su/t91pt>
- Forni, F., Neiman, G., Roldán, L., & Sabatino, J. P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Ediciones CICCUS.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Tierra Nueva.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Frisch, P., & Stoppani, N. (2014). *Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América: miradas, experiencias y luchas*. Ediciones del CCC.
- García-Marirrodiga, R., & Puig-Calvo, P. (2011). *Educación en alternancia y desarrollo rural*. AIMFR; Serviprensa. <https://goo.su/o6fHHi>
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz (Ed.), *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Gedisa.
- Godinho, E. M. S. O. (2013). Pedagogia da Alternância. *Terceiro Incluído*, 3(2), 118-124. <https://doi.org/nrbv>
- Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Traficantes de Sueños.
- Heras, A. I. (2014). Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo: alcances y tensiones en las relaciones investigación-sociedad. *Población y sociedad*, 21(2), 137-150. <https://goo.su/DvO9Bz>
- Heras, A. I., Miano, M. A., & Pagoto, M. A. (2017). Una apuesta por la vida: ética y estética en formas colectivo-solidarias. *Revista Nómadas*, 46, 129-149. <https://doi.org/nrbt>
- Ingold, T. (2016). La creatividad que se experiencia. *I2 Innovación e Investigación en Arquitectura y Territorio*, 4(2). <https://doi.org/nrbs>
- Lourau, R. (1997). L'Éducation libertaire. *L'Homme et la Société*, 123-124, 45-55. <https://doi.org/nrbt>
- Miano, M. A. (2019). Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 121-152. <https://doi.org/nrbq>
- Miano, M. A. (2021). Instrumentos pedagógicos de la alternancia y sostenimiento de la escolaridad en tiempos de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e13300. <https://doi.org/m4jw>

- Miano, M. A., & Heras, A. I. (2019). Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia. *Estudios Geográficos*, 80(287), e013. <https://doi.org/nrbp>
- Pettiti, E. M., & Rodríguez, L. G. (2023). El movimiento de la Pedagogía de la Alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). *Revista de Historia Americana y Argentina*, 58(1), 185-214. <https://doi.org/nrbn>
- Puiggrós, A. (2013). Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI. En L. Rodríguez (Ed.), *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva* (pp. 9-18). APPEAL.
- Saidel, M. L. (2017). Definiendo lo común en la era neoliberal: entre la expropiación y la institución de comunes. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 4(6), 225-252. <https://goo.su/Mqu7>
- Santana da Silva, L. (2012). Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE): espaço de formação da classe trabalhadora e suas implicações na práxis educativa. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 1(6), 75-93.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Vera de Flachs, M. C. (2022). Olga Cossettini, pionera de la Escuela Nueva en Santa Fe, Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 15-35. <https://doi.org/nrbk>
- Zysman, A. (2013). Educación Popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. Préstamos, herencias y tensiones de una discusión histórica, política y conceptual. En L. Rodríguez (Ed.), *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva* (pp. 113-123). APPEAL.

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
María Amalia Miano	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	
Natalia Ayelén Moleón Torres			x	x	x	x	x			x			x	x
María del Socorro Foio				x		x		x		x				

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Notas

- [1] Ver www.aimfr.org
- [2] Los CEPT están distribuidos en 4 regiones de la provincia de Buenos Aires. La división fue realizada por el Movimiento de acuerdo a su localización geográfica: norte (región I), este (región II), oeste (región III), sur (región IV). Mientras que la enumeración de los CEPT fue asignada siguiendo el orden de apertura, siendo el CEPT N°1 el más antiguo.
- [3] Nota de campo de Autora 1, 15/11/2022.
- [4] Ver <https://incluir.org.ar/pedagogiascolaborativas/> para mayor información.
- [5] En Argentina, en la provincia de Santa Fe y a partir de la década de 1910, surgen experiencias de educación que pueden denominarse bajo el rótulo de “escuela nueva”, “escuela activa”, “educación funcional”, “pedagogía de la acción”, “movimiento activista” o “escuela serena”. La práctica predomina en las actividades escolares y luego, a través de una organización y sistematización progresiva, se transforma en conocimiento científico. Los conocimientos adquiridos en la escuela deben responder a una necesidad o a un problema nacido del contexto vital de los chicos y debe ser susceptible de verificación. La vida cotidiana debía ingresar en el mundo de la escuela y en las actividades realizadas en ella. Este movimiento tuvo lugar en escuelas de Rafaela, Rosario y La Candelaria, y finaliza hacia 1950 cuando las autoridades provinciales dejan cesante a la directora de la Escuela experimental Carrasco de Rosario, Olga Cossettini (Vera de Flachs, 2022).
- [6] En Argentina, rancho es una vivienda de construcción precaria.
- [7] Nota de campo de Autora 1, 19/07/2022.
- [8] Nota de campo de Autora 2, 05/05/2023.

Información adicional

Cómo citar: Miano, M. A., Moleón Torres, N. A., & Foio, M. del S. (2024). Pedagogía de la alternancia y comunidad. Un estudio en los Centros Educativos para la Producción Total. *Revista IRICE*, 47, 83-108. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1930>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465184001/7465184001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

María Amalia Miano, Natalia Ayelén Moleón Torres,
María del Socorro Foio

**Pedagogía de la alternancia y comunidad. Un estudio en
los Centros Educativos para la Producción Total**
**Pedagogy alternation and community. A study in the
Centros Educativos para la Producción Total**

Revista IRICE

núm. 47, p. 83 - 108, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1930>