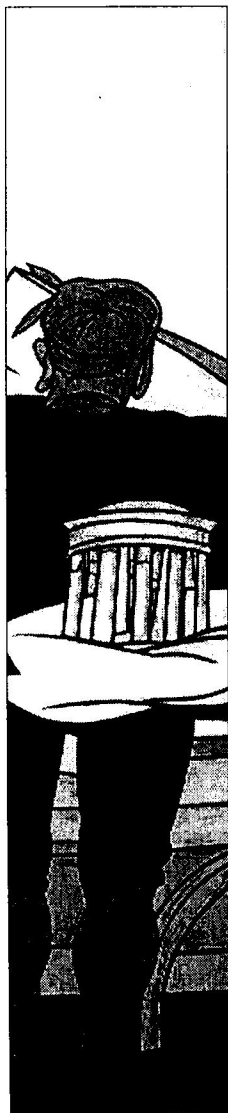


Alternancia rural, participación y construcción social de los actores. Resultados de un estudio comparativo

POR PABLO
FERNANDEZ*



* Universidad Nacional de Córdoba

El desarrollo y generalización del sistema escolar de enseñanza media significó en los hechos una separación entre la educación y el mundo del trabajo, relación que anteriormente se concretaba en la institución del aprendiz, en el taller o en la empresa familiar. (Bourgeon, 1979; CEIL, 1997) Al mismo tiempo se registraba, por efecto de la normalización del sistema, una "urbanización" de los contenidos y orientaciones de la educación, fenómeno que contribuyó, sumado a otros procesos y a la falta de servicios, a la migración de los jóvenes rurales hacia la ciudad.

El medio rural se vio privado de importantes grupos de población, especialmente jóvenes, fenómeno que resultó en un despoblamiento creciente y en un envejecimiento de la población. Diversos intentos institucionales buscaron poner remedio a esa situación. Uno de estos intentos lo constituyen las Escuelas de la Familia Agrícola.

En la primera mitad del siglo comienza a desarrollarse en Francia una experiencia educativa innovadora en el medio rural que integra educación y trabajo a partir de estadías alternadas de permanencia en la escuela y en la casa/unidad productiva. Estas escuelas fueron "fundadas por padres y madres de familia (pequeños productores agrícolas) que deciden hacerse cargo de la formación profesional y moral de sus hijos (...) y de la gestión y administración de la escuela" (Duffaure, 1993). Cuando la escuela rural tradicional no respondió a las necesidades y demandas de la vida en el campo, fueron los productores quienes buscaron una alternativa. Con el objetivo de "formar agricultores antes que crear una escuela de agricultura" (Duffaure, 1993) crearon las llamadas "Maisons Familiales Rurales" (MFR).

La primera experiencia de alternancia en la ⇒

Argentina se registra a finales de los 60, en el norte de la provincia de Santa Fe, verificándose desde entonces una expansión de la modalidad, llegando en la actualidad a 60 escuelas que atienden cerca de 5000 alumnos, en diversas provincias y con lógicas de creación que varían de acuerdo a los actores involucrados (desde ONGs hasta el Estado)¹.

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación comparativa, realizada sobre dos Escuelas de la Familia Agrícola seleccionadas, que lleva el título de "Trabajo Social y Desarrollo local: el caso de las Escuelas de la Familia Agrícola"².

El objeto de este artículo es explicitar y problematizar los factores que inciden en la inserción de las Escuelas de la Familia Agrícola en las comunidades, analizando como se facilita o inhibe la construcción de actores sociales en dos experiencias de alternancia rural. Se consideran las relaciones entre las características de la base social de las escuelas, la lógica de creación de éstas y las construcciones resultantes, especialmente en lo relativo a la capacidad de producir actores sociales, a la capacidad de iniciativa y a la participación.

ESCUELAS DE LA FAMILIA AGRICOLA: ALTERNANCIA RURAL Y GESTION DE LOS PADRES

Ante la falta de escuelas de nivel secundario en el medio rural las EFA significaron una alternativa para los jóvenes que aspiraban seguir estudiando, sin dejar el trabajo rural.

Desde las primeras experiencias la gestión de los padres y la alternancia pedagógica han distinguido a las EFA de otras modalidades educativas. Aunque en algunas provincias de nuestro país, por razones diversas, la participación de los padres y de la comunidad se ha visto resentida³, es importante recalcar ese aspecto. En los casos objeto de este estudio, las lógicas de incorporación de los padres a la escuela ha seguido caminos diferentes y esto ha tenido efectos sobre la definición del proyecto socio educativo de la EFA.

La responsabilidad y el compromiso de las familias es central, se espera que la comunidad de familias sea motor y sustento de la EFA, que la organización esté en la base del proyecto de creación de una EFA. De acuerdo a los documentos iniciales (Duffaure, 1993), la responsabilidad de las familias va desde la gestión de la escuela, comprendiendo la selección de profesores y la administración, hasta las propuestas educativas, socioculturales y organizativas que se desarrollen en ella.

"La propuesta institucional en ese sentido es clara: nadie puede abrir una EFA. Porque tiene que ser una propuesta de la comunidad. Obviamente. Tiene que arrancar desde ahí, o por lo menos de un grupo de la comunidad que se proponga hacer un trabajo...". (Docente, Reconquista).

A fortalecer este compromiso concurre también la metodología de la alternancia pedagógica. La participación, en su complejidad procesual, no se reduce a la asistencia de los padres a las reuniones convocadas por los docentes, como en la escuela tradicional, sino que, en todo caso,

invierte los términos al ser los padres, a través del consejo de administración, los que convocan a reuniones de las que también participan los docentes.

La alternancia pedagógica consiste en la sucesión de períodos de estudio en la escuela y períodos de trabajo en la casa/unidad productiva, considerados ambos como espacios de formación. Se realiza así el principio de continuidad de formación en discontinuidad de ámbitos formativos. Estas características hacen de las EFA escuelas "inteligentes" (Duffaure, 1993; CEIL, 1997), capaces de adaptarse activamente al medio, a través de instrumentos pedagógicos que permiten recuperar las particularidades del entorno⁴.

Bourgeon define a la alternancia como un "acoplamiento dinámico de elementos susceptibles de ser formadores, como la enseñanza, el trabajo, el medio de vida... insertándose ellos mismos en un campo institucional dado (la escuela, la empresa, el taller, etc.)" (Bourgeon, 1979: 8)

La alternancia es heredera de las propuestas de la pedagogía activa de Celestin Freinet, en el sentido de recuperar las formas de aprender de los sujetos y las formas de usar los conocimientos prácticos, y también como crítica y ruptura con los modelos y concepciones de la educación tradicional. Se busca por esta vía reconstruir los nexos entre la escuela y la vida, estableciendo una continuidad entre el espacio de aprendizaje y el entorno vital del que aprende/trabaja, es decir, la familia, la comunidad, el medio.

Se apela a la racionalidad que subyace y soporta las prácticas reales, y que las técnicas educativas tienden a restablecer y evidenciar. La misma es valorada en tanto que organizadora de los procesos de la experiencia directa, de modo que permite una constante adecuación de los procesos de aprendizaje a las necesidades de los sujetos. Al centrarse en la relación entre práctica y aprendizaje y en su integración mediante la "expresión libre", "la alternancia nace con una orientación específica que vincula de entrada a la educación con la producción y el trabajo en su propio medio" (CEIL, 1998).

Para una definición actual de las escuelas, de las estrategias y las relaciones de la escuela con el medio, es relevante la historia institucional, entendida como procesos e hitos decisionales que definen el perfil de la institución. Decisiones que también tienen efectos sobre otros niveles (sociocultural, político-económico, etc.). Las mismas son relativas a la definición de los actores, del proyecto educativo y a la expansión (o reducción) de la base social del proyecto.

LA ESTRATEGIA METODOLOGICA

El estudio se inscribe dentro de las vertientes cualitativas, en una aproximación comparativa al objeto, en el sentido propuesto por Glaser y Strauss (1967): "procedimientos no matemáticos de análisis que resultan en hallazgos derivados de datos reunidos por una variedad de medios. Estos incluyen observaciones y entrevistas, pero también documentos, libros, videotapes e incluso datos que han sido cuantificados para otros propósitos como los del Censo"⁵.

Esta metodología recupera una variedad de enfoques e

instrumentos que enriquecen la comparación analítica y que nutren el proceso de muestreo teórico. Por otra parte se ha conjugado la producción de los datos con la acción sobre el terreno, buscando superar las posiciones externas de la investigación. Esto ha permitido recuperar la perspectiva de los actores durante todo el proceso.

La comparación aportó conocimiento sobre cada experiencia y también permitió interpretar algunos procesos que cruzan transversalmente a ambas, especialmente algunos nodos de la relación escuela-medio.

Para la selección de los casos se tuvieron en cuenta tres criterios principales surgidos del proceso de muestreo teórico: antigüedad de la experiencia, lugar de asentamiento y lógica de creación.

Respecto de la antigüedad se buscaron escuelas creadas en períodos similares. Este es un criterio general que surge del análisis de la época de creación de diversas escuelas; se considera que la historia institucional es un factor significativo y el análisis de períodos similares satisface la exigencia de un elemento común.

En cuanto al lugar de asentamiento, tiene dos componentes, por un lado las características ecológicas de la zona y, por otro, las características de la base social. La diferencia con el criterio anterior es que se busca ampliar al máximo las diferencias entre los casos para enriquecer la comparación analítica.

Respecto de la lógica de creación, de la misma manera que con el criterio anterior, se han seleccionado casos que expresan diferencias significativas.

Siguiendo los criterios señalados se seleccionaron dos escuelas de antigüedad semejante, de 6 a 7 años al momento de iniciar el estudio, ubicadas en zonas ecológicas y productivas muy diferentes, con lógicas de creación bien diferenciadas.

LOGICA DE CONSTRUCCION DE LAS EXPERIENCIAS

Antes de reconstruir y considerar la lógica que siguió cada experiencia es necesario referir brevemente las características de los contextos en los que dichas experiencias tienen lugar.

Una de ellas está ubicada en las proximidades de Totoras, una localidad de 10.000 habitantes del sur de Provincia de Santa Fe, -región pampeana, zona central moderna (CEIL, 1997)- de producción predominantemente agrícola, cuyo poblamiento se inició a finales del siglo pasado acompañando el desarrollo económico basado en dicha producción. El tendido de líneas ferroviarias contribuyó con este proceso.

El tamaño de las explotaciones en la zona es muy variado (entre 40 y 500 Has., promedio de 100 Has.) con predominio de tenencia en propiedad y combinación de propiedad y arrendamiento. Las características ecológicas, productivas y el nivel tecnológico alcanzado permiten unidades económicas de las dimensiones señaladas.

La presencia de industrias en la zona es baja y la participación en puestos de trabajo tampoco es relevante. En cuanto a servicios y equipamientos las poblaciones del área cuentan con servicios médico asistenciales públicos,

centros de atención básica y algunos de complejidad. Existen también emisoras de frecuencia modulada y un canal de TV por cable. A estas favorables condiciones infraestructurales debe agregarse la presencia de instituciones, algunas empresas y del INTA.

El asociacionismo como recurso se viene desarrollando en la zona por algunas de estas instituciones con fines productivos, de acopio, de comercialización y de crédito. Se verifica igualmente la presencia de una institución orientada a la educación superior que articula una oferta para la inserción en el mercado local-regional. Desde el sector público, el Municipio tiene en marcha programas asistenciales.

La otra escuela se encuentra en Tuclame, localidad de 600 habitantes ubicada en el noroeste de la Provincia de Córdoba, casi en el límite con La Rioja. Las características de la zona la ubican dentro de la denominada "zona marginal" (CEIL, 1997). EL tamaño medio de las propiedades rurales es de 110 Has. en muchos casos se trata de predios improductivos por falta de desmonte, de riego o de ambos. El régimen de tenencia es el de propiedad, aunque a pesar de los esfuerzos oficiales muchos de los dueños no viven en la zona lo que dificulta el trabajo y la puesta en producción de los predios⁶. Con todo, la zona produce el 30 por ciento de la riqueza generada en el Departamento Cruz del Eje, pero no son observables aún los efectos sobre las dinámicas sociales.

En cuanto a la generación de empleo, es relativa a las características de la agricultura (siembra y cosecha). La ausencia de industrias o empresas de servicios en la zona implica inexistencia de puestos de trabajo asalariado estable. Desde la Comuna se activan iniciativas de empleo y se han puesto en marcha diversas experiencias dentro del "Plan Trabajar".

Es marcada la ausencia de programas sociales integrales en la zona, sólo el INTA a través del programa Pro Huerta, apunta a la organización de grupos de familias con fines de autoconsumo. Estos programas se inscriben más en la vertiente extensionista de intervención rural, asociada a la transferencia de tecnologías apropiadas generadas externamente.

Los servicios médico asistenciales se realizan en el dispensario atendido dos veces por semana; para la atención de patologías que requieren internación o complejidad los pobladores deben desplazarse entre 25 y 200 Km. La localidad cuenta con distribución domiciliaria de agua por redes, pero carece de cloacas. En una localidad vecina se ha instalado una radio comunitaria de FM a instancias de una ONG.

Existen en la zona escuelas primarias públicas, las localidades más pequeñas y los parajes cuentan con escuelas primarias de grado múltiple (12 en total), la zona rural contaba con escuelas rurales, pero todas fueron cerradas por la administración provincial.

Además de las escuelas primarias, la EFA y la Comuna, no existen en la zona instituciones ni otras formas de asociación que permitan pensar en actores locales portadores de iniciativa. Por otra parte, si bien las localidades más importantes están relativamente próximas unas de otras, y

que las características ecológicas presentan una significativa homogeneidad, no existen elementos, subjetivos o simbólicos, que permitan pensar en la existencia de alguna unidad identitaria más o menos consolidada y fuerte, antes bien, se manifiesta una cierta competencia entre localidades que no parece actuar como motor de cambio.

En estos contextos los procesos que dan origen a las EFA adquieren características particulares.

La EFA de Tuclame es el resultado de la intervención de una ONG ocupada en promover el desarrollo de áreas rurales que, con el objetivo de promover integralmente la zona con un proyecto centrado en lo educativo, inicia una serie de actividades en la localidad con la intención de incorporar a padres y jóvenes en el proyecto. Sin embargo en 1989 el otorgamiento de un subsidio internacional pone a la ONG ante la disyuntiva de privilegiar la apertura inmediata de la escuela o de realizar un "trabajo largo de concientización" (Miembro de la ONG).

La primera opción significaba contar con el financiamiento e iniciar inmediatamente una acción socioeducativa con base en la escuela -abriendo la posibilidad de estudiar a jóvenes de una amplia zona- y realizar luego el trabajo de concientización. La segunda implicaba concentrar esfuerzos en la consolidación de la base social capacitándola para sostener un proyecto del tipo EFA, retardando la apertura de la escuela -dejando desatendida una demanda potencial⁷ de educación de jóvenes- y la posibilidad de perder el financiamiento. Estas condiciones ponían en serio entredicho al "modelo" de Escuela de la Familia Agrícola y en consecuencia al sistema de alternancia.

En 1990 se concreta la apertura de la escuela. En 1991 una propuesta para construcción del edificio escolar fuera de Tuclame provoca un conflicto entre padres y la ONG⁸, que termina con el retiro de la ONG, el traspaso de la propiedad de la escuela de la ONG a APEFA⁹. Al mismo tiempo, se transfiere la jurisdicción de la Nación a la Provincia.

Las características socio-culturales de la zona, y la "aceleración de los tiempos" por parte de la ONG, han estado en la base de la falta de organización y participación de los padres, tanto en el período inicial como en el funcionamiento posterior de la escuela, que ha condicionado la realización de uno de los principios operativos de las EFA: la gestión de los padres a través de un Consejo de Administración.

La escuela cuenta en la actualidad con un plantel de 32 docentes, 5 de los cuales son monitores (o docentes "interinos", que tienen a su cargo los períodos de "permanencia" de los alumnos en la escuela) y atiende una población escolar de aproximada de 150 alumnos provenientes de un radio de 160 Km.

En el caso de Totoras, el proceso que culmina con la apertura de la EFA "Colonias Unidas" tiene origen en una iniciativa de un grupo de padres de diversas escuelas primarias para ampliar la oferta y mejorar la calidad educativa. En 1986 la preocupación por el despoblamiento del campo, el desarraigo, la situación educativa y la continuidad de los estudios de los jóvenes rurales, moviliza a un grupo de padres de quince escuelas rurales (pertenecientes a otras tantas "colonias") a organizarse para buscar solu-

ciones. Luego de algún tiempo el grupo se reduce a padres de cinco escuelas, que para evitar el desmembramiento definitivo del grupo deciden "hacer algo" y contratan, a costas del grupo, una profesora de gimnasia para las escuelas.¹⁰ Luego de algunos meses consiguen el reconocimiento del cargo por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que comienza a proveer el salario, no así la movilidad.

En ese mismo año (1986) contratan también a un ingeniero agrónomo para que les enseñe a los varones a hacer la huerta escolar, y "cuando algún vecino sembraba, araba o trillaba lo llevaba (al agrónomo) a mostrarle lo que estaba haciendo" (Padre). Posteriormente contratan una profesora de actividades plásticas "para las niñas". "Todo esto fue haciendo que los chicos tuvieran un poco más de entusiasmo para que no se desarraiguen tanto" (Padre).

En 1988 toman conocimiento de la existencia de las Escuelas de la Familia Agrícola e invitan a visitar la zona a un promotor del ICAM. Al año siguiente, con el apoyo de la comuna de Bustinza¹¹, un grupo de representantes del grupo de padres y algunos alumnos, viajan al norte de la Provincia de Santa Fe para visitar y conocer APEFA y las Escuelas de la Familia Agrícola de Arrollo Ceibal, Espín y Moussy.

A mediados de 1990 los padres se constituyen en Pre-concejo de Administración de la Escuela de la Familia Agrícola "Colonias Unidas"¹² consiguiendo que una vecina de la zona prestara el casco abandonado de una estancia (edificio y predio donde hasta hoy funciona la escuela) y el 11 de marzo de 1991 "abrimos por primera vez las puertas de esta escuela" (Padre). En la actualidad la escuela cuenta 75 alumnos en seis cursos (EGB 3 y Polimodal) provenientes de un radio de 60 Km y una planta docente integrada por 24 docentes de los cuales 6 son monitores.

FACTORES QUE CONDICIONAN LA INCIDENCIA DE LAS EFA EN EL MEDIO

A partir del análisis histórico de los casos surge con nitidez que un factor determinante es el modo de construcción social de la experiencia, en el que tiene un lugar significativo el actor local, la representatividad y consenso del grupo que asume el liderazgo, el modo como los "destinatarios" de las experiencias construyen un tejido de demandas que expresan modos de satisfacción de necesidades y favorecen la transformación de ese destinatario en actor. Construcción de demanda que expresa, al mismo tiempo, la subjetivación de necesidades objetivas y la definición del actor local, de aquél que imagina, que propone e impulsa el proyecto.

Otro factor importante en la construcción de la experiencia es la capacidad de los docentes y monitores para realizar actividades de animación sociocultural que permitan la inserción de la escuela en la problemática local, a la vez que la incorporación de la comunidad a la escuela. En las EFA el eje de este proceso está en el conjunto de los instrumentos pedagógicos propios de la alternancia: Plan de Búsqueda y visitas, pero también Diagnóstico Rural, Cuaderno de la Realidad y Registro Rural¹³. Estos elemen-

tos se articulan en proyectos educativos que resumen, actualizan o remueven las características y las demandas de la base social.

Construcción social de la experiencia: Definición de los actores y participación

a) El Actor Social

Brevemente, el concepto de actor local refiere a todos aquellos agentes que, en diferentes campos (político, social, educativo, económico, etc), realizan su acción en la escena local: individuos, grupos o instituciones cuyo sistema de acción coincide con los límites de la sociedad local. El actor local es aquel que es portador de propuestas (Arocena, 1988, Barreiro, 1988).

De acuerdo con Barreiro (1988) se pueden distinguir tres tipos de actores locales, de acuerdo a la función específica: aquellos ligados a la toma de decisiones (actores político-institucionales), los ligados a técnicas particulares (expertos-profesionales) y los que realizan su acción sobre el terreno (la población y todas las expresiones activas). Aquí nos interesan particularmente los últimos en virtud de la capacidad de integración, mediación y organización que puedan manifestar.

Son éstos quienes actuando en el territorio, establecen relaciones que articulan redes que conforman la trama, más o menos densa, en la que lo social se produce y reproduce. En esas articulaciones se resuelven los problemas de la vida cotidiana, se satisfacen las necesidades, con recursos locales o extralocales pero cuya gestión se realiza en el micro nivel.

Los actores que se definieron en los procesos de creación de las EFA estudiadas fueron condicionantes de las lógicas que en cada uno se verificaron: por un lado (Tuclame), un agente externo al territorio decide llevar adelante una propuesta de promoción integral de la zona, con centro en lo educativo. Por otro (Totoras), un grupo de padres se integra y organiza para dar respuesta, también con centro en lo educativo, a una demanda que expresa un conjunto de necesidades. El primero remite a una lógica de intervención, el segundo a una lógica de construcción. En cada proceso se definen actores diferentes porque la lógica de estructuración del proceso social es distinta, dadas las características de la base social.

La ONG que interviene en el primer caso (Tuclame) se enfrenta a la exigencia externa de presentar un proyecto para contar con financiamiento. Este hecho precipita la opción de convenir con "los notables del pueblo" la apertura de una escuela que, por una decisión previa de la ONG, es una EFA:

"Por el proyecto educativo que tiene, la EFA pone en el centro... el lema de la EFA ¿cuál es?: la vida educa, enseña. Para nosotros era el ejemplo... resumía todo un proyecto... entonces nosotros vamos para que la gente sea protagonista, los chicos sean protagonistas". (ONG).

El proyecto de la ONG de formación integral que "venía detrás de la EFA y con centro en la EFA" se disuelve cuando la ONG se retira luego de un conflicto por la propiedad de la escuela. Para los padres que reclaman la permanencia de

la escuela en la localidad, el cambio de lugar de la EFA aparecía, desde el punto de vista de las representaciones, como la imposibilidad de continuar con la educación de los hijos. Esto produce un nucleamiento de los padres en torno a una escuela que había perdido edificio y muebles (no había quién se hiciera cargo del alquiler; la ONG se había llevado todos los muebles) y los moviliza hasta conseguir un nuevo lugar donde funcionar. La responsabilidad de la reorganización de la escuela es depositada en el Representante Legal y en los profesores.

El modelo de escuela que resulta, recrea una imagen de escuela con formación especializada en el que el proyecto integral articulado en torno a la institución está ausente. En consecuencia también varía el lugar de los padres y de la comunidad: no serán ya gestores y responsables de la EFA sino usuarios.

En el caso de la EFA de Totoras, un grupo de padres¹⁴ preocupados por el despoblamiento del campo, el desarraigo, la situación educativa y la continuidad de los estudios de los jóvenes rurales, se organiza para buscar soluciones. Es el proceso de transformación que va desde la percepción de las necesidades hasta la articulación de la demanda, seguido del proceso de producción de un satisfactor de esas necesidades, que da sustancia a la construcción del actor social.

b) Sobre la Participación

Esto plantea el problema de la participación. Se sabe que en la mayoría de la población de los sectores populares se trata de "participación social simbólica"¹⁵ caracterizada por la delegación de la toma de decisiones en unos pocos y el compromiso limitado al pago de cuotas y/o a la donación de trabajo para la ejecución de decisiones tomadas por otros.

"Se pide el apoyo de los padres no solo a nivel económico sino también de trabajo". (Docente, Tuclame).

Este fenómeno se verifica, sobre todo, en el plano de estructuras formales de participación, no así en el tipo de participación que se constata en actividades cotidianas, que actualiza las redes amicales, vecinales y familiares, más flexibles e informales.

En la línea de este estudio, la participación simbólica conduce al concepto de *múltiples pobrezas*, referido en este caso a la distribución desigual de la participación, pero además al principio de ventaja o avance acumulativo según el cual quién más conocimiento tiene, más y mejor se apropia de nuevos conocimientos (Sirvent, 1996). Este principio pone de manifiesto la desigual e inadecuada satisfacción de la necesidad fundamental de entendimiento y de participación (a la que está sistémicamente ligada).

En el caso de Totoras, la EFA "Colonias Unidas" es el resultado de la acción desplegada por un grupo de productores reunidos en torno de una demanda social. Hablar de demanda social supone el reconocimiento de necesidades colectivas y de los satisfactores cuya obtención se persigue o reivindica. Esta demanda no se da en un vacío histórico, ni es un proceso individual, sino que articula una red de

actores locales preexistentes y constituye un nuevo actor social (colectivo) con iniciativa en el campo educativo, que genera una respuesta específica.

En este caso se evidencia un proceso de apropiación colectiva del proyecto, asentado sobre una base social con capacidad de sostenimiento y sobre el desarrollo de redes sociales e institucionales fuertes. El desarrollo de nuevas iniciativas educativas en la zona concurren a sostener esta afirmación (v.g.: la Fundación Ciudad de Totoras y su proyecto de educación técnica universitaria, de "ciclo breve").

Nuevamente es pertinente referirse al principio de ventaja acumulativa toda vez que el capital cultural del grupo permite reconocer una necesidad, organizar una instancia de participación, buscar alternativas para la satisfacción de las

necesidades vividas. Diversos sistemas de percepción y clasificación incorporados en forma de hábitos, que expresan mediante prácticas sociales las diversas formas de capital (económico, social, cultural, simbólico, etc.), están en la base de estas dos lógicas distintas, en las que, por una parte se deposita y transfiere la responsabilidad en un grupo (que puede ser considerado "élite"), mientras que por la otra se consolida el tejido social, las organizaciones y las redes que le dan sustancia para la gestión de un desarrollo.

Es necesario señalar que en Tuclame el grupo dirigente percibe que algunas prácticas (culturales, organizativas) resultan poco satisfactorias.

"De por sí no es fácil hacer participar a la gente, hay una... ya es una costumbre... El tema de la participación de los padres tiene que ser tratado como un tema aparte y tiene que ser seguido, es una asignatura pendiente, nunca lo hemos podido lograr y nunca hemos podido implementar un plan para hacer un seguimiento en ese aspecto". (Padre, Tuclame).

"Yo creo que estamos fallando en eso (la participación). Pasa que hemos empezado muy apremiados, por ciertas circunstancias y no hemos conseguido zafar de todas... siempre estamos con alguna urgencia, entonces bueno hay cosas que no se pueden...". (Padre, Tuclame).

"Lo hemos ido dejando. Yo creo que por lo menos lo que podríamos haber hecho es convocar más seguido a las reuniones. Cuando se hacen las convocatorias la gente responde". (Padre, Tuclame).

Esa respuesta de la comunidad se realiza en los términos que se establecieron más arriba, al hacer referencia a la participación simbólica.¹⁶ Sin embargo, cabe preguntarse si el origen de la delegación o depositación que los padres realizan en la "élite" (se convenga el uso del término) no se encuentra en el desconocimiento de la propuesta de la alternancia. No se afirma con esto que el solo hecho de conocer los fundamentos de las EFA implique una realización "automática" de los mismos. Se sostiene, en cambio, que el conocimiento, entendido tanto como conciencia crítica cuanto como satisfacción adecuada de la necesidad fundamental de reflexión sobre uno mismo, sobre los demás y sobre el entorno, está en la base de la práctica reflexiva y, luego, de la participación.

Por otra parte, parece verificarse que como efecto de la delegación se dificulta la construcción social del actor local colectivo. Las prácticas clientelistas dirigidas a los grupos desfavorecidos y de menores recursos, comunes en la política, aparecen como otro factor que inhibe la participación de la población¹⁷.

"Están aquellos que no se quieren juntar por miedo, porque en algún momento los han usado los políticos, y no se quieren juntar con nadie". (Padre, Tuclame).

La conciencia sobre los problemas de la participación resulta insuficiente para modificar las prácticas no asociacionistas

"Ahí (en las parcelas) la gente no se quiere juntar porque el sistema productivo de un área intensiva bajo riego hace mucho a que la gente no se junte... es un

Espacios

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Comité de Redacción

Jorge Dotti, José Szabón, Martín Kohan, Maximiliano Gurian, José Emilio Burucúa, Alejandro Cattaruzza.

Asesor Editorial y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción:

- Por tres números es: 24 dólares
- Institucional: 30 dólares
- Exterior: agregar 8 dólares

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

Editores Responsbles:

Carlos Dámaso Martínez y Fernando Pedrosa

NOMBRE

DIRECCION

CIUDAD C.P.

PAIS

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires,
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

ambiente muy competitivo... se compite por todo, se compite por el agua, se compite por las ventas, por la eficiencia, por un montón de cosas". (Padre, Tuclame). "Se necesita un nivel de educación muy profundo para poder superar esas cosas. Indudablemente los sistemas de asociación dan resultado absolutamente en todo, en riesgo también. El tema de trabajar juntos es muy importante, pero lo que pasa es que también se necesita de una mentalidad bien abierta, de un pensamiento muy profundo..." (Padre, Tuclame).

Desde diversas posiciones (Freire, 1973; Bourdieu, 1974; 1990; Sirvent, 1978, Sirvent, Clavero y Feldman, 1990) se señala que a medida que disminuye el nivel o capital económico-social, disminuye la conciencia de las necesidades, la privación y de las causas objetivas que las determinan.

Construcción del proyecto educativo: ¿de la demanda social al cambio?

a) La Construcción de la Demanda

Si la definición de actores y las prácticas asociativas y participativas son condicionantes externos, la conformación del grupo docente y la definición del proyecto educativo constituyen la contraparte interna del proceso de articulación escuela-medio, en el que se resuelve precisamente la tensión entre los dos polos.

Esa tensión representa uno de los pilares de la alternancia y si bien la capacitación específica de los docentes aparece como un facilitador para el desarrollo de proyectos educativos que potencien la integración con el medio (y de hecho el análisis de los datos parece confirmar esta hipótesis), no resulta indiferente el hecho que el compromiso profesoral es también una variable interviniente.

Si bien las escuelas están atravesando los primeros años de actividad, hay que considerar que en este período han resultado dos y tres promociones y, a pesar de revelarse un fortalecimiento institucional "hacia afuera", en ambos casos los equipos docentes consideran que están en un proceso "de asentamiento", "de ajuste", "de aprendizaje". Los cambios de docentes son frecuentes en los años iniciales y están asociados a las características del territorio y de la base social, como también a la lógica de estructuración de las experiencias, dependiendo de la adaptación del docente a la metodología y al medio rural.

Para los casos en estudio todo indica que un factor determinante en la definición del proyecto es la capacidad de la base social de generar demanda.

Una demanda social, en términos de "expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas", es una realidad dinámica que expresa contradicciones y está social y políticamente determinada, en el sentido de responder a "condiciones objetivas de carencia vividas" por un grupo social, tanto como a "mecanismos societales" que facilitan o inhiben su emergencia. (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990: 79, 80).

Entonces una demanda se configura como resolución de la tensión entre las características de la base social y el tipo

de oferta. Aunque una vez especificada esta última, la demanda comienza a depender cada vez más del tipo de oferta, siempre que no represente contradicciones fundamentales con las características de la base social, pudiendo independizarse relativamente de éstas¹⁸.

Es lícito sostener esta hipótesis toda vez que las demandas están configuradas por modelos exógenos -ya se trate de "modelos de desarrollo", de estilos educativos o de expectativas de formación-. La influencia de los caminos seguidos por otros, especialmente si aparecen como exitosos, tiende a permear el discurso de los padres, de los alumnos y de algunos profesores. Las diferencias están asociadas a las distintas combinaciones de los tipos de capital, lo que permite a algunos sostener la importancia de la especificidad, en términos de demanda educativa, de proyecto colectivo y de construcción de oferta educativa.

b) La respuesta a la demanda: el Proyecto Educativo

Desde el punto de vista de la EFA el rescate de la especificidad implica la mejor adaptación¹⁹ al medio, la recuperación de las prácticas culturales como objeto del conocimiento escolar y la tematización de problemas sociales a través del Plan de Búsqueda y/o de los otros instrumentos de la alternancia. Se entra entonces en el plano de la definición del proyecto educativo.

Plan de Formación, Plan de Búsqueda, Visitas, Cuaderno de la Realidad, Registro Rural, entre otros instrumentos socio-pedagógicos de la alternancia, se articulan en el proyecto educativo resumiendo, actualizando o removiendo las características y las demandas de la base social. No parece necesario recordar que toda práctica socioeducativa se realiza en un contexto de tensiones sociales y políticas en el que los actores toman posición, y que aquellas prácticas contribuyen al mantenimiento o al cambio de esa situación.

El proyecto educativo puede ser entendido como la contracara de la demanda social. Sin embargo cuando no existe demanda social emergente, sino un conjunto de necesidades fundamentales satisfechas de manera diversa (en términos de adecuación), la definición del proyecto educativo es un intento por anclar en el sistema de necesidades.

Las escuelas definen estrategias que van conformando trayectorias institucionales que fortalecen orientaciones del tipo institución-escuela o institución-organización social.

Se manifiesta en el caso de Tuclame que, como resultado de la delegación señalada, el proyecto tiende a resolver la tensión a favor de un modelo más centrado en la escuela, y se organiza en torno a proyectos por áreas de conocimiento (v.g.: Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.).

Frente a la demanda de más educación presente en la base social,

"Queremos que se haga más pero... Queremos que se hagan muchas cosas... que se termine la escuela, para que estén más cómodos los chicos, porque usted ha visto como está la escuela sin terminarse..." (Madre, Tuclame).

"Que (la escuela) le siga enseñando a los chicos, no los abandone". (Madre, Tuclame).

la EFA de Tuclame define una oferta que combina más escolarización (educación) y menos alternancia pedagógica. La postergación del Diagnóstico Rural, del Plan de Búsqueda, uno de los instrumentos más innovadores de la pedagogía de la alternancia, y la suspensión de las Visitas concentran la actividad en la escuela y disminuyen las posibilidades de anclaje en el mundo vital de los sujetos de la alternancia. Se define así una alternancia más de tipo geográfica que pedagógica, que privilegia la permanencia en la escuela, donde se incorpora la producción demostrativa como modo de superar la ausencia de Plan de Búsqueda y de visitas.

Esta característica de la EFA de Tuclame se explica por un lado, por las dificultades²⁰ de la escuela para definir un proyecto de alternancia y por otro, por las características asociativas de la base social, a la demanda de más educación, en el sentido que predomina una imagen tradicional de la escuela, asociada a un acotado conocimiento de la propuesta de alternancia. Actualmente la EFA de Tuclame está iniciando un proceso de colaboración con la EFA de Colonia Caroya²¹ con el objetivo de mejorar la calidad de la oferta en términos de alternancia, a la vez que un proceso de capacitación docente en el mismo sentido, buscando una apertura hacia las familias. Las características del contexto ubican a la EFA en una posición privilegiada como agente de desarrollo.

La EFA de Totoras resuelve un proyecto con equilibrio entre escuela y medio, con centro en la familia y en la unidad productiva, organizado en Planes de Búsqueda anuales, como resultado de la asociación entre un equipo docente con formación en alternancia y un Consejo de Administración con capacidad de iniciativa, gestión y explicitación de demanda.

Entre los factores que configuran la demanda -y luego el proyecto-, la entrada de sujetos urbanos y de rurales no productores plantea desafíos a la propuesta. La EFA de Totoras, para sostener el proyecto de alternancia rural, plantea como estrategia la incorporación de la figura del Tutor, que es un productor agropecuario en cuyo campo un estudiante urbano debe realizar el Plan de Búsqueda, el Cuaderno de la Realidad y el Registro Rural, confrontando saberes y prácticas.

La relativa indefinición de prioridades en cuanto a rubros de formación (aspectos productivos, de gestión de la empresa agrícola, de comercialización, de administración u otros) puede funcionar como "diluyente" de los efectos mejoradores de la propuesta. En lugar de una orientación específica se ofrece la integralidad de un proyecto global que abarca todos esos temas sin que se produzcan mermas en la calidad de la propuesta.

c) La escuela, el joven, la familia y el medio

Una pregunta se plantea: ¿Qué representa la escuela?, o aún, ¿cuál es el contenido de las representaciones sociales sobre la EFA? Como resultado de la investigación sobre el terreno, se observa que existe un primer componente

asociado a la idea de la escuela tradicional: la EFA representa la posibilidad cierta de una educación para los jóvenes. Con independencia del informante y de su relación con la EFA, todos atribuyen gran relieve a este hecho, valorándolo muy positivamente.

"(antes) vaya a saber si terminaba... hasta la primaria... mientras que ahora con una EFA, sí, sabe que tiene que terminar la primaria para que siga estudiando, que tiene la posibilidad de ir ahí". (Madre, Tuclame).

"hay chicos que directamente no hubiesen sabido leer, que hubiesen desertado de la primaria". (Docente, Tuclame).

"Si no hubiera existido la EFA acá, hubiera habido el desarraigo que hay en la zona sur... Porque si no hay un secundario en el campo, los padres tienen que llevarlo al pueblo" (Padre, Totoras).

Luego, otro componente se evidencia asociado a la relación escuela-familia-medio, que en estos términos representa un continuum entre los elementos, y que se realiza bajo diversas formas, dependiendo de quién asuma la iniciativa. Hay que señalar la existencia una trama más o menos densa que se activa.

En el caso de Totoras la escuela llega a representar un punto de referencia donde las familias o la comunidad pueden apoyarse para resolver sus necesidades o articular sus demandas. Mientras que en Tuclame resulta un centro educativo para los jóvenes y las actividades están dirigidas al mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento educativos. La escuela aparece, por una parte como el actor social en situación de contribuir a la resolución de problemas que la cotidianeidad opone a las familias y a la comunidad, y por otra, el lugar donde la comunidad focaliza la realización de las expectativas educativas de los jóvenes.

Surge con fuerza la evidencia de que las Escuelas de la Familia Agrícola representan un cambio en el plano relacional, y en la estructura de disposiciones de los sujetos. Dichos cambios expresan la relación entre los elementos del continuum escuela - familia - medio.

Se señalan los cambios producidos en los jóvenes, que luego se transmiten al seno de las familias

"Y otra cosa que me parece muy importante de la EFA es que los niños aprendan a convivir, están ahí, ese tiempo que están juntos es muy importante, una que aprenden a conocerse, a relacionarse con otros chicos y comparten muchas cosas, aprenden muchas cosas juntos...". (Madre, Tuclame).

"Desde que empecé la EFA tengo proyectos nuevos y mucho respeto". (Alumno, Totoras).

"Y que prepara para seguir trabajando... porque acá es campo todo, entonces la EFA prepara al chico para saber como va a trabajar el campo... porque es una manera de saber trabajar el día de mañana, todo eso hacen en la EFA... Y de esa manera va trabajando con la comunidad...". (Madre, Tuclame).

"porque el niño va transmitiéndole a la casa, por ejemplo, comenzando con una quinta, quizás los chicos que tienen oportunidad de criar animales, los que viven más adentro (de la sierra)". (Madre, Tuclame).

Además del carácter multiplicador de la experiencia en

la escuela, se remarca el naturaleza sinérgica de los satisfactores en juego. En la dinámica de la relación que se analiza los actores destacan que la participación en la escuela contribuye a fortalecer los lazos identitarios familiares y comunitarios mediante la producción, circulación y confrontación de saberes y conocimientos y al desarrollo y fortalecimiento de un tejido reticular más o menos denso.

"El Plan de Búsqueda nos gusta mucho porque nos sirve para trabajar juntos, y aprender muchas cosas de nuestra familia, nuestra zona o región...". (Padre, Totoras).

"La EFA aporta a la familia conocimiento y valor para estar en el campo". (Alumno, Totoras).

"Sí, la EFA aporta cosas a la familia: unión para trabajar, interés por lo que hacen los chicos, capacitación, integración entre vecinos, padres...". (Padre, Totoras).

"No sé si se ha cambiado algo, pero sí se han agregado cosas, trabajar en conjunto, interesarnos en cosas nuevas, ser más organizados en trabajos, integramos con otras familias". (Padre, Totoras).

Se reconoce la producción de un espacio social para la formación y la toma de decisiones, en el que las familias se encuentran, se reconocen, y pueden satisfacer sus necesidades fundamentales.

"No sé si ha cambiado mucho la zona, pero sí sabemos que tenemos otra posibilidad para que nuestros hijos tengan una educación basada en nuestras necesidades". (Padre, Totoras).

"A las familias que realmente les interesa la buena educación la EFA le da cosas, por ejemplo la posibilidad de intervenir en las decisiones...". (Padre, Totoras).

CONCLUSIONES

En la perspectiva de este estudio se han analizado los factores que inciden en los procesos de construcción de experiencias de alternancia rural. Estos a pesar de las diferencias objetivas y subjetivas que se evidencian, muestran un elemento común desde el punto de vista de la articulación demanda-oferta y es la dimensión socio-educativa de base social en torno a la que se estructura la integridad del proyecto, que se configurará con características bien diferenciadas derivadas de las ya analizadas particularidades históricas, sociales e institucionales.

Las escuelas, luego de su creación, se autonomizan institucionalmente y devienen ellas mismas actores sociales del territorio, y establecen relaciones reticulares con diferentes actores individuales y colectivos. Cuando el proyecto pedagógico integra escuela y medio, la acción educativa trasciende los límites escolares y se inserta en las familias y la comunidad. La dimensión social de lo educativo y del conocimiento se verifica en la dialéctica "saber cotidiano-conocimiento científico" que se actualiza en el Plan de Búsqueda, cuando existe, y, sobre todo, en el plano de la vida cotidiana, de los mundos vitales, en la confrontación "convivencia-vida en familia".

La confrontación de conocimientos, la recuperación crítica del saber identitario, práctico (operacional) y

organizacional de la comunidad contribuyen a una toma de conciencia de la propia realidad por parte de los sujetos (sean individuales o colectivos), en la que radica la posibilidad del cambio.

"Los chicos de acá se interesan más, se integran. Estos cambios de mentalidad pueden cambiar el campo". (Padre).

El posicionamiento de las escuelas como receptoras de demanda y oferentes de satisfactores las convierte en actores privilegiados, y constituye la condición de posibilidad para la construcción de nuevos actores locales. En ese sentido se evidencia la necesidad de capacitación continua de los docentes en la metodología de la alternancia, y el rescate o creación de espacios estables para la participación y la toma de decisiones, orientados hacia la apropiación recíproca del medio y de la escuela, en términos de saberes y de prácticas. ♦

NOTAS

¹ La primera experiencia en Argentina corresponde a las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) reunidas desde 1970 en APEFA. Otra experiencia la constituyen los Centros de Formación Rural (CFR) agrupados en la Fundación Marzano y finalmente los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) creados en la Provincia de Buenos Aires, con intervención directa del Estado.

² "Lavoro sociale e sviluppo locale: il caso delle Scuole della Famiglia Agricola", Tesis de Doctorado, Università degli Studi di Trieste, Italia, 1998.

³ Se conoce que en algunas provincias el surgimiento de las EFA ha estado ligado a intereses políticos o religiosos. Cuando el origen de la EFA no constituye un satisfactor demandado por los interesados directos (comunidad de productores, hijos, etc.) la participación de los padres se ve restringida y a veces anulada.

⁴ Algunos de estos instrumentos son: el Plan de Búsqueda, el Cuaderno de la Realidad, el Registro Rural y las Visitas - ver nota 13.

⁵ Glaser, Barney y Strauss, Anselm: 1967; citado por Forni, Floreal: 1991.

⁶ El "Plan de Colonización del Campo Fiscal 'EL Paso Viejo'", iniciado en 1986, tenía como objetivos: a) propender hacia una redistribución más equitativa de la tierra; b) incorporar al proceso productivo las tierras aptas o susceptibles de transformación; y c) elevar integralmente el nivel de vida de la familia campesina. (Ley Provincial N° 5.487 de Colonización y Reordenamiento Agrario). Sin embargo los resultados no han sido los esperados, se verifican diversos grados de cumplimiento de los compromisos, parcelas aún improductivas, etc.

⁷ Por demanda potencial se entiende toda la población que podría devenir demanda efectiva, es decir, matricularse en la escuela. Para el caso la demanda potencial estaba constituida por todos los jóvenes que habían terminado la primaria pero no habían ingresado a la secundaria o la tenían incompleta.

⁸ Se trató de una oferta de donación de un predio de tres hectáreas en la margen derecha del Río Pichanas (correspondiente a Paso Viejo) para la construcción del edificio. El predio dista 2,5 Km. de Tuclame.

⁹ APEFA: Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola, conformada por representantes de todas las EFA.

¹⁰ Las escuelas rurales rara vez tienen profesor de Educación Física, a pesar de estar reconocidos en la Legislación.

¹¹ Localidad próxima 20 Km de Totoras, cuyo municipio pagó el colectivo en el que viajaron las 29 personas de la comitiva.

¹² En alusión a las cinco colonias a las que pertenecían las escuelas.

¹³ El *Diagnóstico Rural* consiste en una actividad semiestructurada y sistemática que permite "identificar, evaluar y priorizar rápidamente determinado ambiente y formular hipótesis sobre la vida rural" (Fouillade, 1995). El Cuaderno de la Realidad es un instrumento para que el joven aprenda a registrar y seguir una determinada producción con todas las variables que se presenten (climáticas, suelo, siembra, plagas o enfermedades, etc.), además registra las diversas actividades de su explota-

ción, implica "llevar una panilla de huerta, un registro climático, registro de pariciones, compras y ventas, toda la actividad de la unidad productiva y en algunos casos de la zona o región" (Maestros de Totoras). Se utiliza en los primeros años correspondientes a EGB3. El Registro Rural es un desarrollo posterior al Cuaderno de la Realidad en el que se registran aspectos más técnicos de la producción y se implementa en los últimos cursos.

¹⁴ Se trata de padres pertenecientes a 15 escuelas rurales correspondientes a otras tantas "Colonias". Al cabo de dos años quedan representados de 5 escuelas, y este sería el grupo promotor de la EFA.

¹⁵ Para un análisis véase Sirvent, María Teresa, Clavero, Sandra y Feldman, María Alejandra (1990) y Sirvent, María Teresa (1978). También, en una perspectiva política, Bacharch, P. y Baratz, M. (1970) *Power and poverty: Theory and practice*, Oxford University Press, New York.

¹⁶ Es necesario hacer una breve aclaración metodológica: a los efectos de generación de teoría, Glaser y Strauss hacen especial referencia al análisis de los llamados "casos negativos", es decir, aquellos que niegan (dialécticamente), en todo o en parte, las propiedades de una categoría (emergente o existente). Glaser y Strauss, 1964.

¹⁷ Se abre aquí una vía para estudiar el fenómeno desde una perspectiva política, analizando el modo como se distribuye y se juega el poder, pero no es objeto de este estudio.

¹⁸ "Dadas la situación de estos sectores y su ubicación en la sociedad es de esperar que no exista demanda explícita, previa a la existencia de programas educativos", García Huidobro, Juan, 1985

¹⁹ Se trata de adaptación activa, adaptación que recupera la especificidad de lo local, la objetiva, la problematiza y la transforma.

²⁰ Tanto económicas como técnicas.

²¹ La EFA de Colonia Caroya, con 25 años de existencia, es la primera en la Provincia de Córdoba y corresponde al período inicial de expansión de la alternancia en la Argentina.

BIBLIOGRAFIA

Arocena, José (1988): "Discutiendo la dimensión local: las coordenadas del debate", en *Cuadernos del CLAEH: Descentralización y Desarrollo Social. Análisis, experiencias, propuestas*, N°45-46, Montevideo

Barreiro, Fernando (1988): "Los agentes del desarrollo: una reflexión sobre el desarrollo local y sus protagonistas", en *Cuadernos del CLAEH*, N°45-46, op. cit.

Bengoechea, Sonia; Perona, Nélica y Robin, Silvia (1996): *Diagnóstico Socio-Económico Totoras y Región*, Universidad Nacional de Rosario, Fundación Ciudad de Totoras, Mimeo

Borsotti, Carlos (1984): *Sociedad Rural, educación y escuela en América Latina*, Kapelusz, UNESCO, CEPAL, PNUD, Buenos Aires.

Bourgeon, Gil (1979): *Socio-pedagogía de la alternancia*, Mesonance, Alterologie N°2, Paris.

Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (N° 45-CEIL, 1997): *La Pedagogía de la Alternancia. Investigación evaluativa de experiencias educativas en el medio rural*, Informe Final, N°45 - CEIL - CONICET, Buenos Aires.

Dignani, Silvina (1997): *La importancia del diagnóstico participativo y la relación con la formación del joven rural hoy*, ICAM, APEFA,

Reconquista.

Duffaure, Andre (1993): *Educación, Medio y Alternancia*, Textos elegidos por Daniel Chartier, Ediciones Universitarias, UNMFREO, Buenos Aires.

Fainholc, Beatriz, (1991): *Educación Rural: temas claves*, Rei Argentina y Aique Ed., Buenos Aires.

Feuillade, Doriana (1995): *Reflexiones de aquí, de allá y de alternancia también*, UNEFAM, Posadas.

Forni, Floreal (1993): "Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social", en Forni, Galart y Vasilachis de Gialdino (1993): op. cit..

Forni, Floreal, Galart, María Antonia y Vasilachis de Gialdino, Irene (1993): *Métodos cualitativos II, la práctica de la investigación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Forni, Floreal, Neiman, Guillermo y Roldán Laura (1998): *Educación, Trabajo y territorios en transición. La alternancia rural en Argentina*, mimeo. Buenos Aires

García Huidobro, Juan (1985): *Educación de Adultos: necesidades y políticas. Puntos para un debate*, CIDE, Santiago de Chile

Ley Provincial N° 5.487 de Colonización y Reordenamiento Agrario, Córdoba s/f.

Maxneef, Manfred, Elizalde, Alberto y Hopenhayn, Martín (1987): *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro, Desarrollo y necesidades humanas*, Fundación Dag Hammarskjöld, CEPUR, Buenos Aires.

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Recursos Renovables, s/f: Plan de Colonización del Campo Fiscal "El Paso Viejo", Prov. de Córdoba.

Ministerio de Recursos Renovables (1995): "Desarrollo Agropecuario de la Colonia 'El Paso Viejo'", Mimeo.

Moyano Walker, María Mercedes, y Mignone, Emilio Fermín (1994): *La Iglesia Argentina, el Movimiento Rural de Acción Católica y la Ligas Agrarias*, Primer informe parcial, mimeo, Universidad de Lujan, Lujan.

Scaglia, Antonio (1988): *Comunità e strategie di sviluppo. Roncegno Valsugana: tra identità e calcolo razionale*, Collana di Sociologia, Franco Angeli, Milano.

Sirvent, María Teresa (1978): *Cultura popular y educación en Argentina*, ponencia al Segundo Seminario Regional del Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", UNESCO, CEPAL, PNUD, ONU, mimeo, Tegucigalpa, Honduras.

----- (1992): *Participación Comunitaria: Conceptos básicos para la descripción, programación y evaluación de procesos de participación en la comunidad*, ponencia para el Simposio Promoción de salud/ Prevención y participación comunitaria, mimeo, Brasil.

----- (1997): *Síntesis del Proyecto de Investigación: Estudio sobre la situación educativa de jóvenes y adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*, Beca Guggenheim, mimeo.

Sirvent, María Teresa, Clavero, Sandra y Feldman, María Alejandra (1990): "La demanda educativa de los sectores populares: una propuesta de categorías para su análisis", en Revista Argentina de Educación, Año VIII, N° 13, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

UNICEF (1994): *Per un futuro possibile*, Roma.

