



Escuelas rurales de alternancia y cogestión. Un análisis sociolingüístico y etnográfico de las tomas de decisiones en el Consejo de Administración

Alternation Rural Schools and Co-management. A Sociolinguistic and Ethnographic Framework to Analyzing Decision Making at the Board

María Amalia Miano*

*Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Sociales (LICH-UNSAM-CONICET),
San Martín, Buenos Aires / Argentina
amiano@unsam.edu.ar

<http://orcid.org/0000-0003-1724-1188>

Erik Said Lara Corro**

**Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (LICH-UNSAM-CONICET),
San Martín, Buenos Aires / Argentina
elara@unsam.edu.ar

<http://orcid.org/0000-0003-3293-0213>

Ana Inés Heras***

***Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (LICH-UNSAM-CONICET),
San Martín, Buenos Aires / Argentina
aheras@unsam.edu.ar

<http://orcid.org/0000-0002-0844-1682>

RESUMEN: Realizamos un análisis sociolingüístico y etnográfico de las interacciones que tienen lugar entre los miembros de un Consejo de Administración de una escuela rural de alternancia. Este Consejo está formado por padres y madres de los estudiantes, egresados y docentes que se reúnen para tomar decisiones sobre la gestión de la escuela. Se trata de actores que ocupan lugares diferenciados en la estructura organizacional y que portan recursos materiales, culturales y simbólicos diversos. A través del análisis de las interacciones sostenemos que los procesos de tomas de decisión exceden los temas vinculados a la gestión de lo escolar para abarcar las situaciones de

vida de las familias que habitan en el medio rural. Estos procesos implican para los Consejeros el aprendizaje de una competencia comunicativa vinculada a ejercer una práctica de escucha, ponderación, debate y seguimiento de la decisión alcanzada.

PALABRAS CLAVE: educación rural; cogestión; sociolingüística de la interacción; etnografía.

ABSTRACT: We present a sociolinguistic and ethnographic analysis of interactions taking place at the Board of a rural school run by the *pedagogy of alternance model*. The members of the Board are the students' family, teachers, the principal and alumni, who meet in order to make decisions together. In as much as these members occupy different and differential positions in the school, their material and symbolic resources are diverse. Our analysis shows that the processes entailed in making decisions relate not only to the specific issues brought to discussion but also to several other situations connected to the way in which the members of the rural community live. Therefore, making decisions at the Board involves developing a specific communicative competence related to learning to listen, ponder alternatives, engage in debate, and follow up with the decision taken as a collective.

KEYWORDS: Rural education; co-management; interactional sociolinguistics; ethnography.

1 Introducción

En este escrito informamos algunos resultados de un trabajo colaborativo¹ realizado junto a un Centro Educativo para la Producción Total (CEPT de aquí en adelante), escuela de alternancia ubicada en la Provincia de Buenos Aires. Presentamos un análisis sociolingüístico y etnográfico de 12 reuniones del Consejo de Administración, órgano legitimado para tomar decisiones, en las que hemos participado durante 18 meses (marzo 2017 a diciembre 2018). De acuerdo con la normativa que regula a esta escuela, el Consejo está conformado por familiares, egresados y miembros de organizaciones vinculadas a la actividad rural. En el caso del Consejo que analizamos se trata de actores que no poseen tierras, capital, o maquinaria. Son en su mayoría “encargados de campo” (RATIER, 2018) que atraviesan situaciones habitacionales y laborales precarias: varios de los campos en los que residen se encuentran a la venta y esto implica la amenaza de tener que

¹ Esta investigación se realizó en el marco del Programa “Aprendizaje de y en Autogestión” con fondos de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (PICT-2015-0946) y el Instituto para la Inclusión Social.

trasladarse a otro lugar, en un contexto como el de la provincia de Buenos Aires, caracterizado por la concentración de la propiedad de la tierra, la sojización de la producción, el requerimiento de tecnología sofisticada para el agro y el alto uso de agrotóxicos para la producción (CRAVIOTTI, 2010; FEITO, 2014; RATIER, 2018; RICCA; DUBOIS; LARA CORRO, 2019). Esto genera relaciones asimétricas en relación con otros actores con los cuales interactúan, como, por ejemplo, los docentes y supervisores de la escuela, actores vinculados con el gobierno local, el “patrón” (de acuerdo con sus propios términos) para el cual trabajan cuidando sus propiedades, muchas a veces a cambio únicamente de un espacio para habitar con sus familias.

Estudiar en detalle el proceso de tomas de decisiones de un CEPT nos permite poner de relieve qué significa la gestión contextualmente situada, qué produce, cómo se construye y qué límites encuentra. En un contexto más amplio, nos permite reflexionar sobre las formas que adquiere esta organización específica con relación a las condiciones de participación y tomas de decisiones por actores sociales que históricamente atraviesan profundas desigualdades estructurales. Así, nuestro enfoque analítico combina la etnografía y el análisis sociolingüístico de la interacción con otros desarrollos (filosofía política, historia, antropología y sociología rural) para analizar la interacción y el contexto sociohistórico. En este sentido se trata de un trabajo inédito, tanto para el campo de la investigación educativa como de la lingüística y sus distintas vertientes.

De acuerdo con la normativa nacional en Argentina, la pedagogía de la alternancia tiene como centralidad la participación comunitaria y familiar en el proceso educativo. Para concretarla, se instituye la figura de la gestión entendida como una modalidad de gestión conjunta entre representantes estatales y comunidad (familias) a partir de la creación de un dispositivo institucional específico, el Consejo de Administración que forma parte de una Asociación y que interviene tanto en cuestiones pedagógicas como operativas y también políticas. De esta manera, en los CEPT se reúnen quincenal o mensualmente los miembros de los Consejos de Administración. El Consejo es el órgano institucional legitimado para tomar decisiones y está compuesto por representantes de las familias, de la comunidad y de los ex-alumnos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 1998). Entre las funciones que se designan a este Consejo se encuentran la selección y evaluación de los docentes; garantizar la formación permanente de docentes,

alumnos y familias; brindar a los docentes y a los equipos de supervisión estatal asesoramiento curricular en relación con la realidad productiva local; impulsar iniciativas que tiendan al desarrollo local.

En cuanto al proceso de toma de decisiones, cuestión que analizaremos en detalle en este artículo, la normativa específica para el Programa CEPT (de nivel provincial) menciona que “la toma de decisiones en la propuesta cogestiva del Programa CEPT es una participación articulada del gobierno con los actores del territorio, interviniendo conjuntamente en la organización administrativa y pedagógica del Programa” (DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 2006). En esos procesos los miembros del Consejo de Administración son acompañados por Directivos y docentes.

En la práctica concreta, participar en el Consejo implica interactuar con otros que puedan tener trayectorias similares y distintas, ya que entre los perfiles de las familias existen diferencias culturales, educativas, socioeconómicas y de origen geográfico (ver Anexo I). Según un relevamiento anterior (MIANO, 2018) se tratan en el Consejo una variedad de temas, tales como el mantenimiento del edificio, la formulación de estrategias pedagógicas para evitar la deserción de estudiantes, el diseño de dispositivos para defender las escuelas de alternancia frente a modificaciones de la política educativa, la organización de eventos para generar recursos financieros para sostener las escuelas. Asimismo, de acuerdo con el análisis que presentaremos aquí, el Consejo es también un espacio de intercambios que a primera vista no parecen vincularse con tomar decisiones sino más bien con establecer vínculos sociales entre los participantes y compartir aspectos ligados a la forma de vida rural. Por ejemplo, se tratan cuestiones como el estado de los caminos rurales, las distancias que hay que recorrer para visitar a las familias o asistir a las reuniones de Consejo (ya que éstas se realizan alternativamente en una casa de familia diferente), las relaciones entre los consejeros, el estado de ánimo de las familias, las situaciones laborales, aspectos del clima y otras situaciones vinculadas a la salud de los consejeros y sus familias.

2 Desigualdad social y participación

En los Estados nación capitalistas existen tensiones entre las democracias como procedimientos formales y las condiciones de participación de las personas en asuntos directamente ligados a sus

condiciones de vida. Según un informe de Oxfam Internacional, en 2018 aumentaron las brechas entre quienes más y menos tienen, pues las 26 personas más ricas del mundo poseían una riqueza mayor que los 3.800 millones de personas más pobres. Se suma a ello que ese número de personas más ricas se contrajo entre 2017 y 2018, ya que pasó de 43 a 26, y aumentó además la evasión impositiva de los multimillonarios en sistemas completamente legalizados por los Estados Nación (DIARIO PERFIL, 2019). Esta situación ha sido planteada desde la literatura académica en ciencia política, filosofía, sociología e historia desde el siglo XX, como una paradoja constitutiva de este modo de producción y configuración gubernamental (democracias representativas). Desde un análisis económico reciente, Piketty (2014) lo documentó como tendencia; Angus (2013) y Gandesha (2016) también lo plantearon desde los estudios culturales y las ciencias políticas, y además identificaron que el electorado vota candidatos presidenciales que gobiernan a favor de la exclusión. En la medida en que vivimos en sistemas que legalizan una gran desigualdad, se continúa consolidando una brecha entre la democracia como procedimiento formal y como régimen de sentido de gobierno para y por el pueblo (CASTORIADIS, 1995).

Desde finales del siglo XX y principios del XXI podemos distinguir respuestas políticas heterogéneas con respecto a las condiciones de participación en las democracias representativas. A continuación, destacamos dos de ellas: la de los procesos de reforma del estado y la de los movimientos políticos y sociales de base por su relación con el campo educativo, área en la que este texto se inscribe.

El enfoque de las reformas que se ha venido aplicando desde 1980 en distintos países del mundo sigue los preceptos de descentralización gubernamental. Concibe a la participación como una invitación a los ciudadanos y se regula a través de lineamientos de política de Estado. La investigación sobre estas medidas participativas ha sido contradictoria. Algunos estudios las han ponderado positivamente (AMADEO; CAPUTO, 2006). Algunos otros las han revisado críticamente, pero reconociendo que de todas maneras han movilizad o cambios políticos (FOIO, 2016). Otros estudios han considerado que se producen de hecho cambios políticos en el marco de estos llamados a la participación cuando los colectivos que participan producen sus intervenciones desde una posición de autonomía en la toma de decisión (HERAS; MIANO, 2017; HERAS; DE LA RIESTRA;

BURIN, 2010), y finalmente otros directamente han criticado tanto su concepción como su implementación. Dentro de estas últimas perspectivas, en educación se las vincula con modos gerenciales e ideologías políticas neoliberales (ANDERSON, 1998; HERAS, 2012), que han restringido el acceso a derechos educativos por parte significativa de la población y han modificado la relación entre lo público y lo privado en la oferta educativa.

En cuanto a estos procesos de reforma específicamente en América Latina en relación con el campo educativo, Sánchez Cerón (2000) al analizar el caso específico de Brasil, ratifica que las reformas estuvieron monitoreadas e influidas por organismos multilaterales internacionales de crédito que financiaron con préstamos (deuda) para generar un cambio social, económico y político que, en consecuencia, tendió a maximizar el interés de la lógica capitalista. Las reformas educativas promovidas por los organismos utilizaron el marco conceptual de la “participación”, dirigiéndolo hacia la noción de paz social, más que a la profundización del debate o las tomas de decisiones. Pero, por otro lado, las reformas educativas en Brasil tuvieron un sesgo contradictorio, en el sentido de que también se ligaron a procesos democratizadores y de ampliación de la participación sociopolítica, porque tuvieron lugar como parte de la lucha contra la opresión de la dictadura y contra una tradición larga en la sociedad brasileña, ligada al autoritarismo. Sánchez Cerón alerta así acerca de dos cuestiones que resultan relevantes para nuestro trabajo. La primera es que el mismo concepto de *gestión*, que se instaló desde el final del siglo XX como una noción fuerte en el campo educativo, puede entenderse como portador de la lógica gerencial, empresarial y tendiente a sostener el orden de desigualdad capitalista. La segunda, es que es preciso comprender la llamada gestión escolar como un campo multidimensional (administrativo, pedagógico, político); por lo tanto, nuestra lectura de la posición de Sánchez Cerón es que para entender cómo ocurre es menester analizar cada situación singular.

Otra respuesta distinta, la vinculada a procesos desarrollados por movimientos políticos de base y nuevos movimientos sociales, es singular de América Latina. Estas experiencias tienen un recorrido histórico más largo que las citadas reformas y han tenido discontinuidades y redefiniciones producto de los procesos políticos atravesados por los países, la mayoría de los cuales sufrieron dictaduras militares, avaladas también por parte de la sociedad civil, que atacaron de forma directa las construcciones sociales y políticas de muchas organizaciones. Zibechi (2003) distingue cuatro

corrientes de pensamiento y acción política originales de América Latina, de diferentes temporalidades y formas de actuación: las indígenas, las ligadas a la teología de la liberación, las vinculadas a la educación popular y las corrientes que él denomina *guevaristas*. Con cruces y complejidades entre ellas, estas corrientes vienen generando distintas experiencias. Algunas se desarrollaron durante finales de los años 60 y 70, y se definieron a través de los conceptos de *auto-gobierno*, *auto-organización*, *auto-gestión* y *co-gestión* como organizadores de su práctica política. Es posible identificar experiencias de estas características tanto en fábricas y empresas (ITURRASPE, 1986; REBÓN; SAAVEDRA, 2005; RUGGERI, 2014), como en espacios culturales y escuelas (CAIRONI, 2014; IMEN, 2012).

En Argentina, parte de la experiencia histórica de los 60 y 70 fue informando nuevas propuestas de política pública dentro del mismo Estado, después de la última dictadura; inclusive, algunos profesionales y activistas ocuparon lugares en funciones estatales y tradujeron a lineamientos de Estado algunas de sus posiciones con respecto a la educación (MIANO, 2019). Así, parte de la experiencia y conceptualización política anterior a la dictadura de 1976-1983 se recuperó en la Provincia de Buenos Aires unos años después del advenimiento de la democracia, proceso que, entre otras cosas, dio lugar a los CEPT. Aunque el modo en que se recuperan tradiciones políticas diversas en la fundación de los CEPT no ha sido analizado aún en detalle, existen algunos trabajos publicados por los fundadores del sistema (BACALINI, 2009; BACALINI; FERRARIS, 2001) que explícitamente relacionan la experiencia, práctica política e ideología anteriores a lo que se logró plasmar como estructura organizacional a partir de 1989. En los orígenes de esta pedagogía, tanto en Argentina como en el mundo, fueron familias rurales, en articulación con otros actores sociales y políticos locales, quienes llevaron adelante este tipo de experiencias (MIANO; HERAS, 2019).

Después de 1995, tanto en Argentina como en Brasil, muchas experiencias educativas se articularon en el seno de los denominados *nuevos* movimientos sociales y políticos, sobre todo en el ámbito rural (PALUMBO, 2016; MICHI, 2010; GLUZ, 2013); en las grandes ciudades, algunas experiencias ligadas a fábricas recuperadas o a iniciativas culturales en barrios, asumieron la forma de *bachilleratos populares* (BARALDO, 2010). En su conjunto, estas experiencias sostienen una interpelación concurrente al Estado y al sistema socioeconómico que produce desigualdad. Por ello, articulan simultáneamente la noción y práctica de la *autogestión* con la noción y

práctica de lo *público*, lo cual, en su concepción, no es contradictorio: se trata justamente de interpelar al Estado para que satisfaga lo que se consideran derechos inalienables (alimentación, vivienda, educación, trabajo). En la mayoría de los casos se presentan como proyectos que relacionan aspectos políticos, sociales, culturales, educativos y estético-artísticos; asimismo, existe en su trabajo el concepto de que lo educativo es el mismo proceso de generar condiciones distintas de vida.

3 La cogestión en los CEPT: ubicación de este eje de estudio en la literatura sobre las relaciones familia-escuela

Hasta el momento, en la revisión de literatura que ha documentado las relaciones familia y escuela, no hemos encontrado trabajos que analicen la interacción en situaciones donde los participantes tengan paridad de estatus jurídico para la toma de decisiones, sustentada dicha paridad en un cuerpo normativo desarrollado específica y explícitamente para ello. Existen estudios desde la etnografía y el análisis del discurso (objetivado a partir de generar datos en entrevistas, observaciones participantes y documentación en audio y video) que relevaron los tipos de intercambios que existen entre algunos miembros de la familia y algunos docentes de aula para realizar actividades en conjunto. En estos casos, sin embargo, es la escuela quien llama a las madres a participar, y no se trata de situaciones donde exista un ámbito formal de toma de decisiones conjuntas, como son los Consejos de Administración en las escuelas de alternancia. Por tanto, el análisis que combina sociolingüística de la interacción con etnografía para analizar tomas de decisiones entre sujetos considerados pares en la gestión de un centro educativo es un área vacante.

A los fines de recorrer las contribuciones de quienes han estudiado las relaciones familia-escuela, y de hacer explícitos los aportes de nuestro trabajo a nivel metodológico y conceptual, describimos algunas precisiones de la literatura relevada. Mantuvimos dos interrogantes para realizar dicho relevamiento: ¿qué análisis de interacciones se han generado en espacios de toma de decisión conjunta entre representantes de familias y escuelas desde un punto de vista etnográfico y sociolingüístico combinado? ¿Muestran detalladamente cómo se toman decisiones en interacción cuando la gestión es conjunta y atañe a decisiones sobre toda la organización escolar?

En Argentina, algunos estudios desde el punto de vista del análisis de la interacción entre familias y escuelas toman una perspectiva etnográfica.

Documentan las relaciones entre esos actores para estudiar qué lugar ocupan unas con respecto a otros, qué significado asignan a la participación y qué se espera de las familias por parte de la escuela, tomando en cuenta las representaciones y discursos que suelen circular entre los docentes sobre el rol de las familias, considerando el ideal moderno de familia que suele operar en forma de supuesto (CERLETTI; SANTILLÁN, 2018; PETRELLI, 2010). Asimismo, otros estudios combinan etnografía y análisis del discurso (en diferentes variantes, por ejemplo, sociolingüística, análisis crítico del discurso, etnografía de la comunicación) y visibilizan interacciones entre docentes y familias (por ejemplo, ANDREANI, 2013; GANDULFO, 2015). Revisando también escritos de otros países latinoamericanos, se iluminan dos aspectos adicionales. Uno es el referido a las relaciones de poder de dominación que ejercen los docentes, directivos, psicólogos educativos e inspectores sobre las familias en las escuelas, situaciones donde se documenta que existe segregación, tendencia a la expulsión del espacio escolar y discriminación, algunas veces, y otras el simple ejercicio de un poder que no considera a las familias como interlocutores válidos, sino que los concibe en función de si responden o no a la lógica escolar imperante. Otro aspecto señalado, que se presenta contradictorio con los hallazgos anteriores, es la existencia de relaciones de un poder de cooperación, con intenciones de trabajo en colaboración sobre todo en los niveles de educación inicial, por ejemplo, análisis de intercambios con relación a tomar decisiones en conjunto entre madres de familia y docentes, vinculadas a actividades de aula, especialmente con relación a la educación infantil (BRISEÑO, 2015; MERCADO; SÁNCHEZ, 2015).

En los últimos 10 años se han realizado estudios que han tomado como campo particular las relaciones entre familias de poblaciones escolares particulares (por su caracterización etno-cultural, etnolingüística, socioeconómica o de origen) y las escuelas, desde un punto de vista etnográfico y con componentes de análisis discursivo (BRISEÑO, 2015; GANDULFO, 2015). Nuevamente, encontramos algunos estudios que analizan etnográficamente interacciones entre escuela y familia, pero no focalizan en la toma de decisiones sobre la comunidad escolar, ni se presupone o considera que quienes participan tienen igualdad de estatus jurídico. La literatura que documenta espacios de tomas de decisiones conjunta sobre lo escolar como organización (por ejemplo, consejos de Padres y Madres de Familia en México, o Asociaciones de Padres, Madres

y Maestros [PTA] en los Estados Unidos, o Asociaciones Cooperadoras en la Argentina) no usa una aproximación del análisis sociolingüístico de las interacciones en el contexto escolar, donde las familias están en condiciones de paridad jurídica.

Otros estudios analizan las relaciones entre representantes de la escuela y familias cuando éstas tienen alguna situación particular que resolver porque son vistos o clasificados por el sistema como con necesidades especiales, sean cognitivas o psicosociales. En este campo los análisis se centran en interacciones entre el psicólogo/a escolar y la familia, o trabajadores sociales y familia, o docentes y familia. Es decir, esta literatura no tiene que ver con lo que nos hemos propuesto analizar porque en estos intercambios no existe una definición de paridad jurídica entre los interlocutores (en última instancia decide la institución escolar, la autoridad del distrito o si fuera necesario, alguna instancia judicial si el caso sigue ese camino) y de lo que se trata es de tomar decisiones sobre un/a estudiante en particular.

Por último, encontramos un campo vinculado a lo que se denominaba “*Site-based*” o “*School-based Management*” (SBM de aquí en adelante). Estos estudios corresponden con la implementación de reformas educativas en países de habla inglesa durante la década de 1980, que luego tuvieron lugar en otros países. Inicialmente, algunas de esas reformas tuvieron origen en cuestionar una excesiva centralización, burocratización y autoritarismo del sistema educativo (CEJUDO, 2011; MÉNDEZ DÍAZ, 2016). Sin embargo, existen varios análisis críticos de este tipo de reformas que muestran la vinculación entre una ideología neoliberal (donde los sujetos educativos pasan a ser considerados más bien como clientes que como participantes del hecho educativo) y cambios en el alcance de las políticas de Estado con respecto a garantizar recursos para la educación libre y gratuita. En los últimos 10 años, en este campo, la cantidad de estudios disminuye, y lo atribuimos a que durante los años 1990-2010 aún se esperaban ver resultados positivos de estos cambios, pero luego se comenzó a identificar lo regresivo de este tipo de política. El enfoque del SBM se diferencia, en tanto política educativa, de las perspectivas que dieron origen a las escuelas rurales de alternancia, tanto en Argentina como en otras partes del mundo. En Argentina sus orígenes estuvieron ligados a un reclamo generado por una configuración multi-actoral conformada por el Movimiento Rural de Acción Católica, funcionarios estatales y organismos ministeriales, docentes, familias de pequeños propietarios rurales, actores vinculados a

las *Maison Familiale Rurale* (MFR) de Francia y a cooperativas agrícolas de la zona (MIANO, 2019). De este modo, si bien por su forma los Consejos de Administración de los CEPT pueden parecerse a una situación que se dio cuando se implementaron las políticas de SBM a nivel mundial (principalmente en países de habla inglesa como Gran Bretaña, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda), por su contenido y orientación son completamente diferentes.

Aunque los resultados de nuestra búsqueda sobre SBM no arrojan estudios de tipo sociolingüístico interaccional (ni de análisis del discurso o análisis conversacional), este tipo de literatura provee —paradojalmente— alguna información de relevancia para nuestro estudio porque analiza situaciones que, por su forma (reunión de participantes de diferentes posiciones en la organización), se acercan a los Consejos de Administración de los CEPT.

4 Metodología de generación de datos

Nuestro trabajo con las escuelas de alternancia comenzó en el año 1999. En ese momento, durante dos años, una de las autoras trabajó en un equipo con otros dos colegas junto a la Federación de estos Centros (FACEPT) para diseñar y llevar adelante un proceso de formación. En 2015 solicitamos nuevamente a la Federación volver a trabajar juntos documentando algunos procesos de algunos Centros en particular para comprender las formas en que se produce la cogestión en estas escuelas. Actualmente, la provincia de Buenos Aires cuenta con treinta y cinco CEPT en funcionamiento. Desde el año 2016 estamos trabajando con uno de estos Centros y a partir de 2018 comenzamos a trabajar con otro CEPT más. A continuación, mencionaremos las actividades realizadas en las distintas etapas del trabajo de campo con el primer CEPT con que trabajamos.

Primera etapa (junio 2016 y continúa): realización y transcripción de entrevistas a la directora, tres docentes y dos familias de este Centro y a dos funcionarios que participaron de la apertura de la alternancia en Argentina; trabajo colaborativo con docentes del Centro para la realización de materiales multimedia o para responder a otras solicitudes de su parte.

Segunda etapa (marzo 2017 a noviembre 2018): participación y documentación a través de registro de audio y fotográfico de doce reuniones del Consejo de Administración. Estas reuniones, de aproximadamente cinco

horas, se realizaban de forma quincenal rotando en las casas de las distintas familias que participan del Consejo, aunque muchas veces las reuniones se suspendían por el mal estado de los caminos. Además, hemos realizado entrevistas a consejeros y hemos conversado con otros miembros de la comunidad educativa, en un marco de intercambio coloquial, compartiendo alguna tarea que hacía falta resolver o yendo en automóvil a las casas de las familias. Hemos realizado un video con los estudiantes de este CEPT como intercambio con una escuela rural de México y hemos asistido a un programa del Centro educativo que se emite por la radio local. Durante esta segunda etapa, el material relevado se compartió con los participantes en dos instancias (reunión del Consejo del 29 de mayo de 2017 y del 27 de noviembre de 2018).

Tercera etapa (noviembre 2018 y continúa): participación y documentación de los encuentros “Desde el Pie” organizados por la FACEPT para capacitar a familias y docentes de los CEPT; asistencia a los docentes del CEPT en la formulación de un proyecto para obtener financiamiento; coordinación de la visita de un investigador mexicano a dos de estos Centros en el marco de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER); participación en otros espacios de la comunidad en los que se trabajan temáticas vinculadas al CEPT (*e.g.*, iniciativas para promocionar la agroecología y denunciar las consecuencias perjudiciales de las fumigaciones con agrotóxicos)

De forma simultánea a estas actividades hemos realizado un relevamiento de archivos, de la normativa existente en nuestro país sobre la pedagogía de la alternancia a nivel nacional y provincial, y de la literatura existente hasta el momento sobre esta temática (MIANO; LARA CORRO, 2018).

5 Metodología de análisis y procedimientos

Para el análisis de los transcritos recuperamos las propuestas teóricas y metodológicas del análisis sociolingüístico de la interacción. En este sentido, retomamos elementos de la etnografía de la comunicación desarrollada por Hymes (1974), específicamente, la categoría de “situación de habla” para identificar a las reuniones de Consejo como un espacio con reglas discursivas propias reconocidas por sus participantes en el cual se generan distintos “acontecimientos de habla”. Nos centramos en el acontecimiento *tomas*

de decisiones y en cómo caracterizar (y diferenciar) las tomas de decisiones de otros tipos de acontecimientos de habla. Entendemos por tomas de decisiones a instancias donde actores sociales diversos plantean un tema, intercambian opiniones, brindan nueva información, explicitan, en caso de que las haya, posiciones contrapuestas o similares, y toman decisiones.

Tal como desarrollamos en el punto 3, el análisis que combina sociolingüística de la interacción con etnografía para analizar tomas de decisiones entre sujetos considerados pares en la gestión de un centro educativo es un área vacante. Los trabajos relevados que realizan análisis de interacción en contextos escolares se han centrado principalmente en cuestiones etnolingüísticas y han tomado las categorías clásicas de Gumperz (1982) de “situación o evento comunicativo” para dar cuenta de “resistencias” (ROCKWELL, 2009), “tácticas y picardías” (ANDREANI, 2013), “prohibiciones” (GANDULFO, 2015) y “formas de conjunción y segregación de diversas lenguas” (UNAMUNO, 2015) en los vínculos jerárquicos entre lenguas.

Otros estudios que analizan interacciones en instituciones de salud trabajan metodológicamente con la etnografía, el análisis conversacional, la sociolingüística interaccional y pragmática y el análisis crítico del discurso (ver la compilación de SARANGI; ROBERTS, 1991). En Argentina, Bonnin (2018) da cuenta de la forma en que las personas que interactúan desarrollan una serie de estrategias que son visibles a través del análisis de la interacción para posicionarse entre ellos, aunque ocupen posiciones asimétricas, para ampliar las posibilidades de paridad. Si bien no pertenecen al campo educativo, algunas de las categorías que implementan estos trabajos son relevantes para el análisis que realizaremos ya que hacen foco en las relaciones entre “habla” y “orden institucional”, destacando que los procesos de tomas de decisiones están discursivamente dispersos y fragmentados de forma tal que es difícil precisar el momento de la secuencia interaccional en el cual efectivamente se tomó la decisión. Esta fragmentación y dispersión está relacionada con las formas que adquiere el vínculo entre saber y poder en las distintas instituciones (SARANGI; ROBERTS, 1991). Estos desarrollos previos, nos llevan a formular las siguientes preguntas en relación con el análisis de los acontecimientos de habla: ¿existen tomas de decisiones? Si las hay, ¿cuándo ocurren y qué forma adquieren? ¿Cómo se vinculan forma y contenido de las tomas de decisiones? ¿Es posible identificar otros acontecimientos de habla durante las reuniones que no sean tomas de

decisiones? Si existen ¿cuáles son? ¿Se vinculan de algún modo con las tomas de decisiones? Por último, formulamos también una pregunta para guiar nuestras interpretaciones: ¿qué características y vínculos asume el proceso de cogestión, en tanto toma de decisiones, en las reuniones de este Consejo de Administración a través del análisis de la interacción?

Nuestros pasos metodológicos fueron los siguientes:

1. Transcripción de los audios de las doce reuniones y confección de notas etnográficas.
2. Revisión de los transcriptos a partir de las preguntas analíticas mencionadas arriba. Realización de una tabla donde sistematizamos procesos de tomas de decisiones e identificamos dos dimensiones que emergieron como recurrentes y que hemos construido como criterios para la selección de fragmentos de interacción a analizar en detalle: a) procesos de tomas de decisión que se orientan por un acuerdo previo de sentido ligado a mejorar la calidad de vida de las familias del medio rural; b) procesos de toma de decisión en los cuales, a partir de la presentación de un tema que en principio parece ser de tipo operativo (*e.g.*, fijar una fecha para un evento, ponerle un importe a un objeto, decidir qué regalo comprar a otro CEPT) entran en juego una serie de acontecimientos de habla que dan cuenta de las condiciones de vida y de sociabilidad de las familias que participan del Consejo.
3. Selección a partir de las dimensiones a. y b. explicitadas en el punto anterior, de dos fragmentos de interacción para transcribir y analizar en detalle (reunión del 20 de marzo y del 14 de agosto de 2017). (Ver en Anexo II la notación utilizada para la transcripción).
4. Análisis sociolingüístico e interpretación de los fragmentos seleccionados.

6 Análisis de los datos

Fragmento 1: Reunión del Consejo de Administración,² 20 de marzo de 2017

Temas tratados durante esta reunión tal como se dieron de forma cronológica:

² Ver en Anexo I la tabla con información de cada uno de los consejeros y su identificación en los fragmentos de interacción.

1. Fijar un día para la mesa de evaluación de docentes que quieren ingresar al CEPT.
2. Organizar la logística para registrar la firma de cada uno de los consejeros en el Juzgado de Paz Local.
3. Renovar el contrato de la casera de la escuela.
4. Evaluar proyectos productivos presentados al Consejo para obtener microcréditos.
5. Organizar la compra de un regalo para otro CEPT que cumple años.
6. Evaluar distintas opciones vinculadas a la producción y distribución que se realiza en el predio del CEPT y otros predios con los que cuentan en función de costos y rendimientos (*e.g.*, cría de pollos, maíz, soja).
7. Organización de eventos en el CEPT (*pizzas, kermesse, cena-show*) para recaudar fondos.
8. Comentar sobre las posibilidades de invitar a otros (en este caso, una egresada del CEPT) a participar del Consejo.
9. Reflexionar sobre la situación de dos estudiantes que tienen problemas de conducta.

El siguiente fragmento ocurre después del tema relacionado con el registro de las firmas en el Juzgado de Paz local. En estas intervenciones se introduce, por parte de la Directora del Centro, el punto sobre el contrato de la casera de la escuela:

- 1 Directora: bien, bien, eh::
- 2 Consejera 1: esto estaría
- 3 Directora: esto está ^ contrato de [nombre casera]
- 4 se venció el contrato de casero
- 5 Consejera 2: mhm, mirá vos
- 6 Consejera 1: sí
- 7 Directora: o sea
- 8 Consejero 3: ¿todos los años [no?
- 9 Directora: [sí dura:
- 10 Docente: sí ella no lo sabe, pero se venció hace tiempo
- 11 Directora: no, sí sabe, sabe
- 12 Docente: ¿te lo dijo a vos?
- 13 Directora: sí
- 14 Docente: ah
- 15 Directora: ella se acordó, el tema—
- 16 ahí tenemos que renovar contrato con [nombre casera]

- 17 y más que nada por el tema del seguro
 18 e::h
 19 bah: en realidad
 20 renovárselo o: digamo' a ver
 21 Consejera 4: o no renovárselo
 22 Directora: hay que charlar y discutir (.) digamos
 23 Consejera 2: claro

En las primeras líneas se intercambia acerca de las condiciones del contrato. La Directora enfatiza que la finalidad de esa renovación es “más que nada por el tema del seguro” (17).³ Sin embargo, en línea 18 (por el uso del “e::h”) realiza una indicación de que está por realizar una calificación a ese enunciado (19-20). Es interesante que una Consejera interviene para completar el enunciado de la Directora (“o no renovárselo”). La consejera 4 al intervenir avala lo que venía diciendo la Directora, es decir que podría o no ser renovado el contrato y que esto es un tema por debatir, lo cual es afirmado por la Directora (22), enunciado que otra consejera refuerza con una intervención afirmativa: “claro” (23). Esta interacción consiste en la presentación de un tema y la explicitación de que el mismo debe ponerse a debate, sentido que es construido tanto por la Directora como por las Consejeras 4 y 2.

A continuación, interviene nuevamente la Consejera 2 y solicita tener otros puntos de vista, sobre todo de los docentes. Plantea su punto de vista (“yo desde afuera veo que está espectacular”), y abre la posibilidad de que desde adentro se vea diferente:

- 1 Consejera 2: tendríamos que pensarlo también y charlar a ver cómo ven ustedes
 ((dirigiéndose a la directora y el docente, que son quienes están dentro del colegio todos los días))
 2 cómo está el colegio,
 3 porque yo de—de afuera
 4 entro al colegio
 5 está espectacular
 6 está todo
 7 el pasto

³ Los números entre paréntesis indicarán la(s) línea(s) de la intervención.

Así, la Consejera 2 invita a los demás a poner en debate el tema y revisar opiniones (“charlar a ver cómo ven ustedes”), sobre todo desde la perspectiva de quienes habitan cotidianamente las escuelas desde adentro: “docentes”. Pareciera que esta Consejera indica que su perspectiva desde el punto de vista de no habitar el colegio (“yo de—de fuera”) es que todo “está espectacular” (5) y toma como indicación algunos elementos que corresponden a las instalaciones de la escuela, en este caso, “el pasto”. Esto nos da indicios de que al ser la cogestión una manera de ponderar puntos de vista que pueden ser diferentes, en algunos integrantes se construye una idea de que, en tanto participación, los acuerdos a los que se puedan llegar dependerían de las experiencias y prácticas de sujetos específicos cuyas historias e intereses particulares también entran en juego, movilizándolo diferentes intereses y valoraciones sobre la escuela.

A continuación se genera un intercambio entre quienes ocupan rol pedagógico y quienes son consejeros, y se presentan diferentes argumentos a favor de renovar el contrato: se cumplen las tareas a pesar de tener otro trabajo fuera del centro educativo (lo que se atribuye a las condiciones de existencia de quienes viven de su trabajo); también se indica que se ocupan de las tareas de limpieza y que no hizo falta hacerles un seguimiento como en otras relaciones con otros caseros donde hizo falta comentar aspectos negativos. La mayor parte de los intercambios (1-31) se generan entre los dos miembros del equipo docente como respuesta a la propuesta de la consejera 2 en el fragmento anterior “charlar y ver cómo ven ustedes”.

- | | | |
|----|------------|---|
| 1 | Directora: | ^no::no:porque generalmente |
| 2 | | también los viernes queda— |
| 3 | | queda bien la escuela |
| 4 | Docente: | pe::ro: pe:ro lo que le dejamos |
| 5 | | este:: |
| 6 | | lo hace |
| 7 | Directora: | ujum |
| 8 | Docente: | sí aflojó un cachito |
| 9 | | lo mismo desde que está—pobre [nombre casera] |
| 10 | | tiene la ocupación esta |
| 11 | | ^pero no cambió mucho |
| 12 | | de ante:s |
| 13 | | antes tenía más tiempo de hacer más cosas |

14 por ahí daba—sí
15 arrancaba por cuenta de ella
16 Directora: cla:ro
17 Docente: entonces vo::
18 cuando le ibas a decir algo
19 ya estaba hecho
20 porque ella lo ve
21 lo que vos le vas a decir
22 viste
23 pero bue:no
24 e::::si::::esto que decía [nombre Directora]
25 me parece que después—
26 no sé si antes o después
27 renovárse:lo
28 Directora: si::por ahí reunirse con ella::::y::y charla::r
29 decir
30 bue:no (1)
31 qué cuestiones por ahí a mejora:[:r
32 Consejero 3: sí tenemos que tener por ahí una::
33 Directora: [y qué cuestiones por ahí e:h—
34 cam—queremos cambiar
35 Consejero 3: si que no se nos pase nada
36 no::
37 ba:h
38 porque son dos cosas
39 Directora: ^que::::es básicamente decir
40 bue:no
41 por ahí proponerlo al gru: :po::
42 Consejero 3: tal cual
43 Directora: en vez de decir bueno—
44 alguien pueda decir ta:l co::sa
45 Consejera 2: lo cual es—paren
46 ^pero cualquiera le podemos decir
47 le podemos decir
48 «dijo [nombre consejera] que::XXXX» ((risa))

- 49 «dijo [nombre consejera], que dijo [nombre casera] (.)
- 50 que dijo [nombre consejera] y [nombre consejera]:»
 ((risas))
- 51 <^porque escucharon a [nombre docente] que dijo
 [nombre directora]:»

Al comienzo de este fragmento la Directora se posiciona de forma positiva respecto al trabajo de la casera a partir de evaluar que la escuela “queda bien” los viernes (2-3). Luego el docente interviene en continuidad con lo que dice la Directora (4), pero agrega un aspecto a considerar, que es que la casera tiene una nueva ocupación, la cual la ha llevado a “aflojar” un poco (8), aunque sin embargo el trabajo con la escuela no cambió mucho (11). “Aflojar” parece estar ligado a que antes hacía las cosas sin que se las digan (15). Se contempla que esto es así porque antes (de tomar la nueva ocupación) “tenía más tiempo de hacer más cosas” (13). En todo caso, lo que se está indicando es que hay que contemplar que la nueva ocupación implica menos tiempo disponible y que aun así no son grandes los cambios en la forma de hacer el trabajo en el Centro. Pareciera, asimismo, que al decir “pero bueno” está indicando que va a decir algo diferente a lo que estaba diciendo y se refiere a la Directora (23-24), quien sugiere reunirse con la casera (28); luego explicita un posible contenido de esa charla (cosas a mejorar).

Seguidamente, el Consejero 3 (Presidente del Consejo) avala lo que dice la Directora (32) y lo refuerza al mencionar que “no se nos pase nada” (35). Luego, se plantea cómo interactuar con la casera (39-44). La Directora inicia diciendo que sea a través del grupo (41) y no de alguien en particular (44) a lo que la Consejera 2 responde que cualquiera puede decírselo (46). Pareciera que esta Consejera manifiesta que no necesariamente se lo tiene que decir el Presidente del Consejo sino actuar de forma grupal. Luego, en tono de chiste pone a varios de los consejeros en una cadena y finaliza diciendo que quien lo dijo fue la Directora. Esta situación nos indica un posible reconocimiento de estar en condición de “paridad” para todos los miembros del Consejo, confirmada por la consejera 2 “pero cualquiera le podemos decir” (43-51). Esto nos resulta relevante si lo vinculamos con las posiciones sociales ocupadas por los Consejeros en las cuales, mayormente, son empleados de un “patrón” y es a ellos a quienes les dan indicaciones sobre cómo hacer su trabajo.

Luego de este análisis, teniendo en cuenta nuestra pregunta interpretativa ¿qué características y vínculos asume el proceso de cogestión, en tanto toma de decisiones, en las reuniones de este Consejo de Administración a través del análisis de la interacción? sostenemos que: 1) la cogestión implica poner en debate un tema sobre el cual se tiene que tomar una decisión; 2) esa decisión tiene que ponderar puntos de vista diferentes; 3) se contemplan las condiciones de vida de quienes viven en el medio rural como factores de peso en esa toma de decisión; 4) es necesario actuar de forma colectiva (y no individual).

En este ejemplo, a partir de que la directora plantea el tema, los consejeros van introduciendo comentarios que permiten ir construyendo y desplegando dimensiones involucradas en esa toma de decisión. A través de un análisis del transcripto completo de esta reunión, identificamos que la decisión final de renovar el contrato se vinculó con:

- Enunciar que la casera ha tomado otro trabajo extra además del cuidado del predio del CEPT, pero aun en esas circunstancias cumple con las tareas asignadas.
- Reflexionar críticamente sobre algunas formas de interacción de la casera que responderían únicamente a la directora de la escuela y al coordinador de alternancia, sin consultar a los Consejeros. Esto a su vez, los lleva a analizar su propio grado de involucramiento y conocimiento de cuestiones que tienen que ver con la cotidianeidad del CEPT (por ejemplo, donde está el alimento de los animales).
- Explicitar que se genera cierta tensión porque la casera ocupa varios roles: es mamá de un joven que ya egresó del CEPT, casera (y por lo tanto empleada de la Asociación) y consejera.
- Visibilizar que hay un vínculo de amistad con la casera: “mateábamos en la casa”, “es la de siempre”.
- Reflexionar sobre cómo ellos mismos tienen una tendencia a hacer lo que dice la Directora ya que parodian formas de interacción destacando que la palabra final es la de ella. Habría un proceso de reflexión sobre el propio proceso de tomas de decisión en este Consejo.

Algunas de las dimensiones introducidas por los consejeros plantean aspectos críticos del vínculo: tensiones por superposición de roles, formas de interacción, haber tomado otro trabajo en paralelo. Sin embargo, la decisión final es renovar el contrato. Interpretamos que el reconocimiento de los aspectos críticos que aparecen en el análisis de los vínculos da cuenta

de la complejidad en que estas relaciones tienen lugar, relacionada con la superposición de roles que mencionamos más arriba, aunque lo que parece contar para la decisión final es la pertenencia al grupo-clase “trabajador rural” (“es una de las nuestras”).

Por la manera en que se desarrollaron los temas en esta reunión (ver punteo más arriba), identificamos que los dos temas anteriores al de la renovación del contrato de la casera permitieron intercambios en los cuales, puntualmente, dos consejeros comentaron sobre sus condiciones de trabajo y habitacionales precarias. En el tema 1 (fijar fecha para la evaluación de los docentes), uno de los consejeros manifiesta estar en “rebeldía” con su trabajo como encargado de campo, explicitando que va a dejar ese trabajo para poder leer los proyectos presentados por los docentes. Esto evidencia cierta tensión entre su trabajo como empleado rural y las tareas asumidas por ser consejero del centro educativo. En cuanto al tema 2, algo que aparece como de orden operativo (qué logística organizar para que cada consejero pueda ir a firmar al Juzgado de Paz), da lugar a que un consejero cuente la incertidumbre sobre su futuro laboral y habitacional ya que el dueño del predio que él cuida ha decidido vender ese lote que anteriormente se destinaba a la producción de arándanos para construir ahí un barrio privado. Esto implicaría el fin de su trabajo en ese lugar y la necesidad de trasladarse con su familia.

La decisión final de renovar el contrato de la casera está informada por estos planteos anteriores donde se manifiesta una preocupación sobre la continuidad del trabajo, algo que apareció como una constante en las distintas reuniones del consejo que hemos documentado. De esta manera, si bien una de las Consejeras al inicio planteó la posibilidad de no renovar el contrato, en realidad el sentido de su intervención tenía que ver más con alertar de que era necesario tomar una decisión con base a ponderar distintos puntos de vista.

Fragmento 2: Reunión del Consejo de Administración, 14 de agosto de 2017

Temas tratados durante esta reunión tal como se dieron de forma secuencial:

1. Cursos que se están dando en el CEPT (turismo rural, soguería, fotografía, conservas)
2. Organización de la tallarinada del 9 de septiembre

3. Realización del trámite de persona no expuesta jurídicamente para los consejeros
4. Realización de tareas de mantenimiento generales del CEPT (jornada de trabajo): construcción de soportes nuevos para los aros de básquet, reacondicionamiento de la sala de faena, construcción de un techo, limpieza de los baños.
5. Proyecto de separación y reciclado de residuos con las localidades de Vicacio y Almafuerte.⁴
6. Estado del financiamiento de la escuela: problemas ocasionados por la falta de chequera, deudas contraídas.

La siguiente interacción se generó luego de haberse tratado de forma muy breve el tema de la reparación del playón de la cancha de básquet del Centro. Al igual que en las demás ocasiones, es la Directora quien plantea el tema de un proyecto de reciclado de basura en Vicacio, un pequeño poblado rural en el cual se realizó esta reunión de Consejo:

La Directora describe las condiciones de Almafuerte comparando con Vicacio: “es mucho más chiquito que” (1-3), tal vez porque esto último es una referencia a un espacio donde están reunidos y conocen. Luego, hace referencia a la cantidad de casas que hay en ese poblado. En su descripción, la Directora menciona una problemática con cierta connotación causal: “no llega la municipalidad” (12) y, ante tal “ausencia” (falta de servicios de recolección) los habitantes tienen cierta práctica de tirar la basura, práctica que también es reconocida por la Consejera 1 mediante la respuesta a una pregunta retórica de la Directora (17).

Posteriormente, una Consejera indica que dicha acción de tirar basura en los caminos genera que “se tapen las cunetas” (25) y reconoce que esa problemática también está en la zona donde viven, cuestión que evidencia cierta socialización pública de un problema ambiental (26). Una vez presentado el tema por parte de la directora, a través de las intervenciones de tres Consejeras (1, 2 y 5), pareciera generarse un sentido compartido acerca de que el reciclado de basura es un problema presente en los espacios rurales, cuestión que se vincula con la ausencia de las autoridades locales (“el municipio no llega”). La propuesta de la Directora es además trabajar esa problemática con los estudiantes del Centro Educativo a través del área de

⁴ Se trata de nombres ficticios para conservar el anonimato.

desarrollo local (33-36); es decir, propone una solución pedagógica desde el Centro a un problema que se percibe como propio del ámbito rural y que se vincula con la falta de presencia estatal.

En la siguiente secuencia, sin embargo, el docente menciona que en realidad el problema no es la falta de presencia de las autoridades locales, sino de la misma gente que vive en los ámbitos rurales:

- 1 Docente: nosotros ahí muchos años hicimos con
- 2 la mujer de ::: [nombre propio]
- 3 e:h–con ellos hicimos–abrimos la iglesia (.)
- 4 la capilla (1)
- 5 pintamos–
- 6 lavamos la escuela
- 7 Consejera 2: y sí^ fueron a pintar
- 8 Docente: e::sí pintaron –pintó [apellido] la capilla (.)
- 9 –lo que pasa que
- 10 el problema es que [mismo apellido] (.) yo ya hablé con
- 11 [mismo apellido]
- 12 él no tiene problema de dar una mano
- 13 el tema es que
- 14 si la misma gente de ahí le mete de vuelta los chanchos
- 15 en la capilla
- 16 después que [pintó]
- 17 Directora: [claro
- 18 [como hizo la otra vez
- 19 Consejera 1: claro
- 20 Consejera 2: claro, no (.) no
- 21 [no, obvio
- 22 Docente: entonces el problema está ahí
- 23 el problema es de ellos
- 24 lo mismo pasa con la basura
- 25 hoy lo hablábamos en la reunión
- 26 Directora: [es de educación
- 27 Consejera 2: es educación
- 28 es educar
- 29 primero

- 28 educar y después
29 ((*hablan varios al mismo tiempo*))
30 Docente: los que más se quejan son los que están tirando la basura
a la calle
31 Consejera 2: es educar a [la gente y después–

Con su intervención, este docente pareciera construir cierta oposición entre las prácticas desarrolladas por algunos pobladores locales que quieren “ayudar” y brindar recursos y servicios y las prácticas consideradas como “problema” realizadas por los habitantes en sus propios espacios. En las líneas 1 a 6, este docente menciona, y se incluye él mismo, las actividades realizadas para mejorar algunos espacios de Almafuerte (“abrimos la Iglesia”, “pintamos”, “lavamos la escuela”), actividades que son reconocidas por una consejera (7) y corroboradas de forma más específica por este docente al mencionar quién pintó la capilla (que es un poblador local dueño de un frigorífico). Luego, el docente da cuenta de que va a calificar un poco más su punto de vista (9) al usar “–lo que pasa que” como marcación de esa calificación, orientada a la idea de que son las propias personas que viven en Almafuerte las que no quieren cuidar sus espacios, ejemplificándolo con el hecho de que “la misma gente de ahí le mete de vuelta los chanchos en la capilla”. Nótese además que el uso del “le” asigna un sentido que atribuye la propiedad de la capilla de Almafuerte a esta persona (dueño del frigorífico que colaboró pintando la capilla), cuando en realidad se trata de un espacio público. Este cambio en la percepción de este docente acerca de a quién atribuir el problema de la basura, en cuanto a que ya no sería una cuestión vinculada a la falta de presencia del municipio local sino a los propios habitantes de Almafuerte, es avalada por la Directora (15-16) y dos consejeras (17-19).

Luego de estas intervenciones, que parecen confirmar lo que está diciendo el docente, éste explicita su punto de vista: el problema es de los mismos pobladores y vincula el acontecimiento de los chanchos con la problemática que se venía conversando: “lo mismo pasa con la basura”. Luego, la directora ubica este problema específico con una cuestión ideológica “es educación”, dando a entender que los habitantes de Almafuerte carecen de educación y eso los llevaría a tener estas prácticas cotidianas, cuestión que es corroborada por una Consejera pero que, sin embargo, pretende agregar algo más (“es educación, es educar primero

y después...”), cuestión que no logra hacer porque varios participantes comienzan a hablar al mismo tiempo. Para no dejar ninguna duda respecto a su punto de vista, el docente explicita su posición “los que más se quejan son los que están tirando basura a la calle” (30), frente a lo cual la Consejera vuelve a intentar completar su frase, cuestión que nuevamente no logra por interrupción de otra Consejera, tal como vemos a continuación:

- 1 Consejera 1: –antes en el campo ¿qué hacíamos? reciclábamos los tarros por un lado de botellas
- 2 y lo otro se quemaba
- 3 Consejera 2: y como debe ser [tengo
- 4 Consejera 1: se enterraba
- 5 Consejera 2: nosotros tenemos un pozo
- 6 en mi casa hay dos tarros de basura
- 7 uno es la papa cebolla todo ^ los chanchos
- 8 bolsa de nylon–todo eso–un pozo
- 9 y se prende fuego
- 10 Investigadora: ¿contaminás menos así?
- 11 ((*hablan varios a la vez*))
- 12 Consejera 2: y los tarros de Raid las latas y todo eso
- 13 ¿sabés qué hacemos?
- 14 lo ponemos en una bolsa de residuos
- 15 y cuando vemos–
- 16 –vamos al pueblo vemos algún canasto grande
- 17 Consejera 5: [ay yo
- 18 Consejera 2: [lo dejo
- 19 Consejera 5: todo lo que es vidrio
- 20 Consejera 2: [o sino lo llevamos al basural
- 21 Consejera 5: a nosotros nos queda el cruce
- 22 así que entramos al corralón allá y lo tiramos
- 23 Consejera 1: ah claro
- 24 Consejera 5: y lo que es todo–
- 25 yerba ^ cáscaras ^ todo eso lo tiro allá en la huerta
- 26 para allá
- 27 y e:::l–todo lo otro lo quemó
- 28 lo que puedo quemar lo quemó

- 29 Consejera 2: claro
- 30 Consejera 5: y sino bueno lo traigo al–cesto de basura de mi cuñado–
- 31 –si tengo demasiado
- 32 lo que no puedo lo traigo acá
- 33 al cesto de mi cuñado
- 34 Consejera 2: yo tarro de Raid latas todo
- 35 lo embolsamos y lo traemos
- 36 igual que el vidrio
- 37 pero después plástico y todo eso
- 38 se quema todo
- 39 un pozo hizo
- 40 [nombre propio] un pozo y
- 41 quemamos todo
- 42 [enunciados omitidos]
- 43 Consejera 5: después mi vecino
- 44 el dueño del ^hotel
- 45 lleva y tira la basura allá en la vía
- 46 como la vía está sin uso
- 47 va y tirá ahí
- 48 como ahí hay como un pozo
- 49 del camino
- 50 vos cruzás por el camino y ahí no lo ve nadie
- 51 pero vos te asomás [XX
- 52 Docente: XXXX
- 53 Consejera 1: después cuando se inunda todo
- 54 se tapa to:::do
- 55 Consejera 5: y ése sí que tira basura
- 56 Directora: me vas a decir que ese hombre no va a saber
- 57 dónde va la basura
- 58 Consejera 5: aparte que tienen los hijos que son supuestamente ecológicos

En esta secuencia los Consejeros enuncian sus prácticas de reciclado de basura, vinculadas a la separación y distribución de residuos con los elementos que tienen a mano. A través de sus intervenciones se puede observar la construcción de un sistema bastante complejo para el reciclado de la basura, vinculado con las siguientes prácticas: reciclar, enterrar, quemar,

alimentar animales, llevar al basural, acumular y llevar al pueblo. Estas intervenciones de los Consejeros van componiendo una forma de reacción en oposición al punto de vista que venía construyendo el docente, vinculado a que ese problema se origina dadas las prácticas de algunos pobladores rurales que descuidan sus espacios, y que luego la directora relaciona como un problema de “educación”. A través del relato de lo que cada uno hace con la basura están dando cuenta de que sí se ocupan de cuidar sus espacios y realizan prácticas concretas para eso, prácticas que además requieren de tiempo.

Consideramos que estas intervenciones aportan al sentido que otorga la Consejera en el fragmento anterior: “es educar” y después reconocer que aun con los pocos recursos que cuentan, los pobladores rurales cuidan sus espacios. Esta idea es destacada cuando otra Consejera menciona que el que tira en realidad basura a los caminos es un vecino suyo que es dueño de un hotel (44-45), dando a entender que esas prácticas de “descuido” vinculadas a cierta “falta de educación” no es propia de un sujeto rural en particular (en este caso los empleados rurales sin recursos) sino de otros habitantes rurales con mayores recursos que descuidan el ambiente y que incluso lo hacen de forma más nociva (“y ese sí que tira basura”) y de manera oculta (“y ahí no lo ve nadie”). Luego, la directora vuelve a hacer un vínculo entre posición social y nivel educativo (56-57), aunque con el siguiente sentido: por su posición social el dueño del hotel sí tendría “educación”, pero aun así tira la basura en los caminos. Esta contradicción es resaltada por la misma consejera 5 al decir que los hijos del dueño de este hotel “son supuestamente ecológicos” (58).

En este segundo ejemplo se hace visible un problema que se instituye como propio de los ámbitos rurales y se toman posiciones con respecto a quién es responsable. De esta manera, al inicio, la directora informa que van a encarar desde el Centro educativo un proyecto de reciclado de basura y menciona la relevancia social y educativa de ese proyecto en función con el problema de la falta de presencia del municipio local en la recolección de basura en los ámbitos rurales. Luego, un docente se posiciona mencionando que en todo caso el problema no es la ausencia del municipio sino de los mismos habitantes que no cuidan su espacio. Los consejeros, al mencionar las prácticas realizadas para resolver el problema de la basura están oponiéndose a este posicionamiento del docente, aunque lo hacen de forma no directa, sino entretejiendo diversos enunciados donde van mencionando actividades de cuidado del ambiente. Una consejera termina restituyendo el

problema de la basura a otros habitantes del ámbito rural que cuentan con recursos, pero aun así realizan prácticas nocivas para este espacio, que son incluso de mayor escala y realizadas de forma oculta.

A partir de lo analizado hasta aquí, sostenemos que la cogestión contextualmente situada aquí implica: 1) oponerse sin confrontar de forma directa con otros que ocupan una posición social percibida como dominante (en este caso, a la perspectiva que un docente construye de las prácticas de los habitantes de los espacios rurales); 2) dar lugar a compartir una problemática recurrente para los habitantes de los espacios rurales y sus formas artesanales de solucionarla; 3) habilitar la movilización de perspectivas opuestas y la valorización diferencial de determinadas prácticas vinculadas a posicionamientos socio económicos y educativos. Respecto a esto último, la cogestión moviliza una heterogeneidad de elementos culturales e ideológicos de los participantes, por ejemplo, en la construcción social del espacio rural, de sus problemáticas y de las diversas formas de solucionarlas.

7 Discusión y conclusiones

Hemos mostrado en los análisis de interacción presentados que las tomas de decisión parten de considerar un tema específico y transcurren en relación con otros aspectos que los participantes van presentando. Esta dinámica de las interacciones, al ser analizada en detalle, permite mostrar qué tipos de vinculaciones singulares se van estableciendo entre el tema presentado (casi siempre por parte de la Directora del Centro) con esos otros aspectos introducidos por los Consejeros, manteniendo relaciones temáticas que son consideradas como importantes por los participantes. Esto da cuenta de que la cogestión implica una compleja trama de interacciones en la que es necesario interpretar qué tipos de relaciones se establecen entre el tema específico a decidir y los otros temas. Los hallazgos muestran que en la multidimensionalidad de los intercambios que se producen, las secuencias entretajan en varias ocasiones otros temas y situaciones para llegar a las tomas de decisiones donde se contemplen temas vinculados a las condiciones de vida de los Consejeros y sus familias. Asimismo, el contenido de lo analizado nos permite comprender la complejidad de la vida de las familias rurales que viven de su propio trabajo, acerca de la cantidad y diversidad de información que es necesaria para dichas familias si quieren participar de la cogestión del Centro, y de la competencia comunicativa que es necesario ir desarrollando a tales efectos.

A través del análisis realizado, identificamos dos grandes planos de interacción en las reuniones de Consejo. Por un lado, aquellas interacciones vinculadas a la gestión del Centro y, por otro, (entrelazadas con el plano anterior) interacciones vinculadas con la forma de vida rural y las condiciones de vida de los consejeros (situaciones laborales, de salud, medioambientales, percepción de las relaciones de clase social). Esto nos lleva a plantear este espacio de cogestión como un ámbito donde es posible satisfacer diferentes necesidades. Las de gestión, específicamente; las de ir produciendo una forma política colectiva (tomar decisiones e identificar en ese proceso aliados y posibles tensiones con otros que no actúan necesariamente como aliados) y, por último, una necesidad de sociabilidad y encuentro, entendida como una posibilidad de contrarrestar el aislamiento de las familias rurales. Así, tomar decisiones con otros se vincula también con el disfrute, con compartir una comida y conversar con otros sobre los dramas cotidianos de vivir en el medio rural. A pesar de esa complejidad de la interacción en las reuniones, identificamos que los procesos de tomas de decisión se orientan por algo que llamamos “acuerdo previo de sentido” vinculado con intentar paliar situaciones de vulnerabilidad en las cuales se encuentran varias familias que participan del Consejo o se vinculan de alguna manera con el Centro. Esta idea funciona como un acuerdo implícito compartido entre los Consejeros que orienta la toma de decisión en este espacio.

El proceso de toma de decisiones se confronta con los sentidos que los Consejeros asignan a la escuela, a la educación y al espacio rural. Aquí las decisiones o los temas que se movilizaron no tienen un carácter definitivo, sino que se reconstruyen en la interacción por lo que asumen un carácter de “espacio de debate” que representa el planteamiento de diferentes opciones explicativas de las problemáticas. Esto muestra el valor constructivo de la relación entre pares cuando la interacción se centra en una cuestión significativa: “tomar una decisión”.

Otra de las características que asume el proceso de cogestión es que se construye mediante procesos de negociación en la construcción de acuerdos; es decir, hay decisiones conducentes, sobre todo cuando se trata de interpelar a las autoridades locales (Estado). Es un proceso dinámico, cambiante y a veces conflictivo. Aquí las relaciones históricas, personales y sociales de los consejeros y del contexto interactivo y cultural en el que se desarrollan estos encuentros, aportan a la dirección del proceso cogestivo, por lo que la

toma de decisiones se constituye como un espacio de elaboración de temas y planteamiento de diferentes opciones explicativas.

Hemos mostrado la potencialidad de instituir espacios de tomas de decisión en paridad que involucren a actores históricamente relegados de esos procesos. Esa potencialidad tiene que ver con que tomar decisiones, en el caso específico de este Consejo, es mucho más que un proceso operativo o formal; implica también compartir con otros determinadas condiciones de vida e intentar mejorarlas a través de la participación. Además, se genera un espacio de encuentro ameno, lo cual no es menor considerando el aislamiento geográfico y social que vivencian muchas familias que habitan en el medio rural. Si enmarcamos estos procesos de forma más específica dentro del campo educativo escolar, nuestro trabajo es un aporte para comprender las vinculaciones entre las siguientes dimensiones: organizacional, política y pedagógica (con respecto a la relación familia-escuela).

En cuanto a la primera, hemos podido demostrar a través de analizar la interacción que la cogestión es un ámbito que excede lo meramente educativo para plantear posibilidades de sostenimiento para las familias del medio rural, además de ser un espacio de sociabilidad. Creemos que esto se configura organizacionalmente de esta manera en los CEPT ya que la idea original de sus fundadores era hacer un centro comunitario que tenga una escuela adentro. Al analizar la interacción, hemos identificado que las prácticas y sentidos que los integrantes otorgan a la normativa de la cogestión están orientando una institucionalidad que sostiene una relación entre comunidad y escuela. Es decir, se piensa la escuela desde la comunidad y se piensa el territorio desde la escuela. De allí también que, a diferencia de otros sistemas de alternancia presentes en Argentina y en el mundo, en el nombre de estos Centros educativos no aparece la palabra “escuela”, ya que la orientación era la de un centro comunitario para las familias del medio rural. Observamos que se cumple ese precepto original, ya que lo que ocurre es que la cogestión genera esa movilización comunitaria a través de generar algunas oportunidades de trabajo para los propios consejeros u otros miembros de las familias, generar la inclusión educativa de estudiantes que de otra manera no podrían dar continuidad a sus estudios, mejorar condiciones medioambientales de las familias del medio rural, otorgar créditos a familias del medio rural para realizar emprendimientos productivos de diverso tipo, entre otras acciones. Es en estas acciones donde vemos la fecundidad de

la dimensión política en el vínculo familias–escuelas cuando se configuran espacios institucionales de paridad para la toma de decisiones. Esta capacidad de acción política se vuelve aún más relevante cuando se consideran las desigualdades en las posiciones sociales entre los Consejeros (ver Anexo I) y los miembros del equipo docente.

Finalmente, en cuanto a la dimensión pedagógica, el espacio del Consejo implica un aprendizaje para los Consejeros vinculado al propio proceso de tomar decisiones con otros. También hemos observado que los Consejeros ponen a circular saberes con los que cuentan por vivir en el medio rural. La cogestión se aprende ejerciéndola y en el caso específico del Centro Educativo que observamos dicho ejercicio implica ir generando la competencia comunicativa necesaria para poder tomar decisiones junto a otros. Esta competencia se vincula con acceder a información, compartirla, comprenderla, intercambiarla, tomar posición, ponerla a debate, modificar esa posición si es necesario con base al ejercicio de debate.

En cuanto al plano metodológico, el análisis sociolingüístico de la interacción vinculado al enfoque etnográfico nos ha permitido conceptualizar dimensiones de la cogestión que no hubiesen podido ser identificadas desde otros enfoques. Un acercamiento de tipo estructural de las interacciones en este Consejo nos hubiese llevado a afirmar que, en tanto la Directora y el docente del Centro son quienes más hablan y van presentando los temas en las reuniones, son quienes finalmente terminan tomando las decisiones y por lo tanto la cogestión sería un proceso muy diferente al que se conceptualiza aquí. En cambio, un análisis detallado de las interacciones vinculadas con los posicionamientos y el contexto sociohistórico de los participantes nos ha permitido demostrar el protagonismo de los Consejeros en los procesos de tomas de decisión e incluso sus posibilidades para oponerse a otros actores que ocupan una posición social de jerarquía (docente o Directora). Es decir, existen diferencias en el tiempo y frecuencia de la toma de la palabra, debido a las posiciones en la organización, los factores existenciales (género, condición frente al trabajo y la propiedad de la tierra, experiencia en los CEPT, por ejemplo), pero no necesariamente estas diferencias determinan quién y cómo se toman las decisiones.

Contribución de los autores

Autora 1: generación de los datos del trabajo de campo, coordinación de las tareas de análisis y construcción de los argumentos principales del artículo, redacción del artículo y revisión editorial general del mismo.

Autor 2: colaboración en las tareas de análisis del artículo y en el formato del mismo exigido por la revista; confección del listado bibliográfico de acuerdo a las normas requeridas, colaboración en la revisión general de la escritura.

Autora 3: revisión de antecedentes bibliográficos para la construcción de los argumentos centrales del artículo (principalmente las secciones 2 y 3 del artículo) y escritura de algunas secciones del artículo. Colaboración en la construcción de los argumentos centrales del artículo y revisión de los pasos metodológicos para el análisis del material.

Agradecimientos

Agradecemos a la Lic. Grisel García por su asistencia en el relevamiento bibliográfico realizado para este artículo.

Referencias

AMADEO, E.; CAPUTO, S. *Análisis de procesos participativos de diseño e implementación de políticas sociales*. Buenos Aires: Observatorio Social-BID-UNFPA, 2006.

ANDERSON, G. L. Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, v. 35, n. 4, p. 571-603, 1998. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312035004571>

ANDREANI, H. A. Picardías tácticas. Procesos sociolingüísticos-pedagógicos rurales en Santiago del Estero, Argentina. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 39, v. 1, p. 59-66, 2013.

ANGUS, I. *The Undiscovered Country: Essays in Canadian Intellectual Culture*. Canada: Athabasca University Press, 2013.

BACALINI, G. Pequeños Héroes de un gran proyecto. In: BARSKY, O.; DÁVILA, M.; BUSTO TARELLI, T. (ed.). *Educación y desarrollo rural*. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT). Buenos Aires: CICCUS, 2009.

BACALINI, G.; FERRARIS, S. Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa Centros Educativos para la Producción Total. In: BURIN, D.; HERAS, A. I. (ed.). *Desarrollo local. Una respuesta a escala humana a la globalización*. Buenos Aires: CICCUS, 2001. p. 237-255.

BARALDO, N. Educación en y desde los movimientos sociales: ¿Nuevo objeto y nuevos abordajes en educación? *Cuadernos de Educación*, Córdoba, v. VIII, n. 8, p. 165-176, 2010.

BONNIN, J. *Discourse and Mental Health*. Voice, Inequality and Resistance in Medical Settings. Abingdon: Routledge, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203701928>

BRISEÑO, J. Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, Tempe, AZ, v. 23, n. 1, p. 1-24, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>

CAIRONI, G. Hacer educación cooperativa en una escuela que es cooperativa de trabajo: posibles lugares de encuentro para una pedagogía emancipatoria. *In: ENCUESTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA*, I., 2014, Buenos Aires. *Actas [...]*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, nov. 2014.

CASTORIADIS, C. La democracia como procedimiento y como régimen. *In: _____*. *El avance de la insignificancia*. Las encrucijadas del laberinto IV. Buenos Aires: EUDEBA, 1995. p. 267-291.

CEJUDO, G. M. *Nueva gestión pública*. México: Siglo XXI, 2011.

CERLETTI, L.; SANTILLÁN, L. Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 47, p. 87-103, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34096/cas.i47.3842>

CRAVIOTTI, C. *La otra agricultura*. Trayectorias y estrategias de microemprendedores pampeanos. Buenos Aires: Biblos, 2010.

DIARIO PERFIL. *Las 26 personas más ricas del mundo concentran más del 50% de la riqueza mundial*. 2019. Disponible em: <https://www.perfil.com/internacional/las-26-personas-mas-ricas-del-mundo-concentran-mas-de-la-mitad-de-la-riqueza-mundial.phtml>. Acceso em: 21 ene. 2019.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Normativa Específica para el Programa CEPT*. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

FEITO, M. C. *Ruralidades, agricultura familiar y desarrollo*. Territorio del periurbano norte de la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: La Colmena, 2014.

FOIO, M. del S. Poder, autonomía y participación ciudadana en el marco de la gestión pública. In: PÉREZ RUBIO, A. M.; BARBETTI, P. (ed.). *Políticas sociales: significaciones y prácticas*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2016. p. 51-70.

GANDESHA, S. *From the 'Authoritarian' to the 'Neo-Liberal' Personality. Understanding the Socio-psychological Roots of Contemporary Right-wing Populism*". In: Freud Museum Psychoanalysis London. Podcasts. 2016. Disponible em: <https://thefreudmuseum.podbean.com/e/from-the-authoritarian-to-the-neo-liberal-personality/>. Acceso em: 15 jan. 2016.

GANDULFO, C. Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, AZ, v. 23, n. 96, p. 1-28, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2048>

GLUZ, N. *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

GUMPERZ, J. *Discourse Estrategies*. Oxford: Oxford University Press, 1982. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>

HERAS, A. I. Struggle for Agency in Contemporary Argentinean Schools. In: COLE, D. R. (ed.). *Surviving Economic Crises Through Education*. Sydney: Peter Lang Publishing, 2012. p. 133-148.

HERAS, A., DE LA RIESTRA, M. Y BURIN, D. Participación y metodologías: Análisis de dispositivos específicos en el marco de las políticas recientes en argentinas. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 9, n. 1, p. 59-92, 2010. DOI: Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue1-fulltext-86

HERAS, A. I.; MIANO, A. Educación, auto-organización y territorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 22, n. 73, p. 533-564, 2017.

HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

IMEN, P. *Una pedagogía para la solidaridad. Aportes del cooperativismo de crédito*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2012.

ITURRASPE, F. *Participación, cogestión y autogestión en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad, 1986.

MÉNDEZ DÍAZ, R. G. *Autonomía de gestión y Consejos Escolares de participación social en escuelas primarias en el Estado de México*. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2016.

- MERCADO, R.; SÁNCHEZ, L. M. Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 20, n. 65, p. 347-368, 2015.
- MIANO, A. Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v. 49, n. 2, p. 121-152, 2019.
- MIANO, A. Familias y comunidad como actores educativos. El enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia. In: CARDONA FUENTES, P. (coord.). *Educación y equidad en contextos rurales*. Debates y propuestas. México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2018. p. 21-42.
- MIANO, A.; HERAS, A. I. Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia. *Estudios Geográficos*, Madrid, v. 80, n. 287, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201930.010>
- MIANO, A.; LARA CORRO, E. S. Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, Xalapa, MX, n. 27, p. 60-89, 3 ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2558>
- MICHI, N. *Movimientos campesinos y educación: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: El Colectivo, 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Resolución 518/98*, 1998.
- PALUMBO, M. M. Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, México, v. 18, n. 26, p. 219-240, 2016. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.4373>
- PETRELLI, L. Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente. *Avá. Revista de Antropología*, Misiones, AR, n. 17, p. 1-20, 2010.
- PIKETTY, T. *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica, 2014.
- RATIER, H. Sobrevivir sin tierra. Estrategias para reproducirse y crecer entre encargados de campo y empleados rurales. In: _____. *Antropología rural argentina: etnografías y ensayos. Saberes*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2018.
- REBÓN, J.; SAAVEDRA, I. *Empresas recuperadas: la autogestión de los trabajadores*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2005.
- RICCA, C.; DUBOIS, D.; LARA CORRO, E. S. *Escuelas fumigadas: ganancias a corto plazo vs derechos de la niñez y juventud*. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE TEORÍA SOCIAL, III., 2019, Buenos Aires. *Anais [...]*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2019.

ROCKWELL, E. La escolarización del francés escrito. In: KALMAN, J.; STREET, B. (coord.). *Lectura, Escritura, Matemáticas como prácticas sociales*. Diálogos con América Latina. México: Siglo XXI, 2009.

RUGGERI, A. *Informe del IV Relevamiento de Empresas Recuperadas en la Argentina 2014: las empresas recuperadas en el período 2010-2013*. Buenos Aires: Programa Facultad Abierta. SEUBE/FFyLL-UBA, 2014.

SÁNCHEZ CERÓN, M. Experiencias recientes de gestión en la escuela básica en Brasil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v. 30, n. 4, p. 119-133, 2000.

SARANGI, S.; ROBERTS, C. *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlín: Mouton de Gruyter, 1991.

UNAMUNO, V. Los hacedores de la EIB: Un acercamiento a las políticas Lingüístico – Educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, AZ, v. 23, n. 18, p. 1-19, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>

ZIBECHI, R. *Genealogía de la revuelta*. Argentina: la sociedad en movimiento. La Plata: Letra Libre, 2003.

ANEXO I. Miembros del Consejo e identificación de los mismos en los fragmentos de interacción.

Posición ocupada en el Consejo	Vínculo con el CEPT	Ocupación	Residencia	Nivel educativo
Presidente (Se identifica como “Consejero 3” en los fragmentos de transcripción)	Padre de estudiante	Encargado de campo	Rural	Finalizando la secundaria en un Programa estatal creado para jóvenes y adultos
Vice presidenta (Se identifica como “Consejera 1” en los fragmentos de transcripción)	Madre de estudiante	Encargada de campo	Rural	Finalizando la primaria en un programa de educación de adultos
Secretaria	Egresada del Centro	Portera de una escuela de la zona urbana	Urbana	Secundaria completa
Pro Secretaria	Egresada del Centro	Empleada municipal	Rural	Secundaria completa
Tesorera (Se identifica como “Consejera 2” en los fragmentos de transcripción)	Madre de estudiante	Encargada de campo y cuidadora de niños (baby sitter)	Rural	Finalizando la primaria en un programa de educación de adultos
Pro tesorero	Padre de estudiante	Encargado de campo	Rural	Primaria incompleta
Vocal titular (Se identifica como “Consejera 4” en los fragmentos de transcripción)	Madre de estudiante	Encargada de campo	Rural	Primaria completa
Vocal segundo	Padre de estudiante	Comisionista/transportista	Urbana	Secundaria completa
Vocal tercera (Se identifica como “Consejera 5” en los fragmentos de interacción)	Madre de estudiante	Encargada de campo	Rural	Primaria completa
Revisor de cuentas 1	Marido de egresada	Encargado de campo	Rural	Primaria completa
Revisora de cuentas 2	Miembro de la comunidad	Empleada administrativa	Urbana	Terciario completo

ANEXO II

Notación utilizada:

- ^ indica un pasaje de habla con mayor intensidad que el habla adyacente
- [indica habla sobrepuesta
- ::: indica elongación del énfasis en una letra
- (.) pausas más largas con su tiempo de duración en segundos
- ((*it*)) comentarios, generalmente observaciones sobre el contexto de habla
- indica interrupción de un participante
- XX indica fragmento no distinguible

Data de recibimiento: 21/01/2020. Data de aprovação: 14/09/2020.