

La EFA Banquinera. Del reconocimiento de la singularidad a la singularidad del reconocimiento

ROTMAN, Joaquin / FLACSO-CONICET - joaquin_rotman@hotmail.com

Eje: Educación en movimientos y organizaciones sociales Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: EFA – Banquineros - Singularidad – Reconocimiento - Desigualdad Social*

> Resumen

La indagación de propuestas educativas generadas en territorios con sectores populares implica repensar las dimensiones de singularidad, diversidad y desigualdad a la luz de la “cultura popular”.

En nombre del reconocimiento de las singularidades se invisibilizan condiciones de subalternidad, lo cual conlleva la posibilidad de no problematización de formas de reproducción de desigualdad social.

En nombre del reconocimiento de posiciones de subalternidad, se invisibilizan otras dimensiones de la singularidad, lo cual conlleva el riesgo de re-subalternizar las experiencias.

En esta clave se propone el análisis del surgimiento de una Escuela de la Familia Agrícola (EFA), la “EFA Fortaleza Campesina”, ubicada al noreste de la provincia del Chaco en ámbito rural, la cual no solo trabaja con sino también que surge de la articulación con un actor social vulnerado: los “banquineros”.

A partir de abordar un “mas allá” de la escuela es posible problematizar a esta como institución misma.

En las tensiones entre singularidad, diversidad y equidad, no solo interesa el reconocimiento de la singularidad, sino también, y sobre todo, la dimensión singular del reconocimiento.

> Presentación

A partir de una investigación desarrollada al noreste de la provincia del Chaco, en ámbito rural, enmarcada desde el 2015 en una beca doctoral CONICET, se conoce la experiencia de una propuesta educativa de gestión comunitaria, la Escuela de la Familia Agrícola “Fortaleza Campesina”.

El tema de la investigación se centra en indagar subjetividad campesina y procesos de producción de subjetividad a partir de formas de organización comunitaria rural.

El surgimiento de la EFA “Fortaleza Campesina” llevó, al menos, diez años de duración, en el cual diversos actores del territorio fueron articulándose para que su apertura sea posible.

El problema de investigación se centra en ¿qué implicancias ha tenido el proceso de surgimiento de la EFA “Fortaleza Campesina” en el desarrollo procesos de subjetivación política en sectores populares rurales con ella articulados? Y, a su vez ¿cómo se han dado estos procesos en clave psicosocial?

El objetivo general busca indagar y comprender cómo ha intervenido el proceso de surgimiento de la EFA “Fortaleza Campesina” y su posterior institucionalización, en el desarrollo de procesos de producción de subjetividad, particularmente en los “Banquinos”.

Sin embargo, para que este análisis sea posible, se hizo necesario indagar respecto a ¿qué lugar ha tenido la EFA en estos procesos en tanto institución educativa?

Si el reconocimiento de la singularidad, de otredades que estaban incluidas a lo social en tanto “excepción” conmina a una problematización de la tensión entre singularidad, diversidad y desigualdad, la idea de singularidad del reconocimiento complementa lo anterior, permitiendo indagar qué lugar ha tenido la EFA en estos procesos en donde “lo legítimo” ha sido y es el objeto de disputa.

La investigación es de tipo cualitativa, exploratorio-descriptiva. Se ha utilizado la entrevista semi-estructurada -30 entrevistas a la fecha-, el diario de campo en su modalidad etnográfica, el registro de observaciones y de “charlas informales” y el relevo de documentos oficiales, como formas de recolección de datos. Los mismos han ido siendo analizados con el apoyo del software Atlas Ti ®.

1. De las EFAs y la EFA “Fortaleza Campesina”

Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs) son instituciones educativas que, en tanto formato educativo en particular, surgieron en medio rural francés con el nombre de Maison Familial Rural (MFR) –Casa de la Familia Rural- a partir del año 1935.

Este tipo de experiencia, basada en “la pedagogía de la alternancia” (Duffaure, 2001), surgió con el fin de que adolescentes del medio rural francés pudieran tener educación sin tener que dejar su trabajo como agricultores en las parcelas familiares. El desarrollo de este tipo de iniciativas cobra mayor relevancia y empuje al comenzar a ser reconocidas por el Estado francés, desde el ´40. Su mayor período expansivo se dio entre las décadas del ´60 y el ´70. Es en esas décadas que la iniciativa arriba a nuestro país de la mano del Movimiento Católico Rural de la Provincia de Santa Fe articulado al Movimiento Rural Campesino de base de la región.

En el período entre 1969 a 1985, la propuesta educativa de la EFA no estuvo reconocida por el Ministerio de Educación, por ende funcionaba como propuesta extraoficial. Vale mencionar que las EFAs, durante ese período, fueron intervenidas por la última dictadura cívico-militar (´76-´83). Es a partir del ´85 que se

logra el reconocimiento oficial de las EFAs por parte del Ministerio de Educación de la Nación como colegios privados de enseñanza media, lo cual conllevó la apertura de nuevas EFAs, sobre todo en la región noreste de la Argentina. Una segunda oleada de surgimientos de EFAs se desarrolló a partir del año 2005, estando entre el '98 y este año detenidas en su surgimiento y desarrollo, dada la crisis político-económico-social de fines de la década del '90, que tuvo su mayor convulsión a fines del 2001. Fue en este segundo período en donde surge la EFA “Fortaleza Campesina” (EFA-FC), en 2008.

La EFA-FC se encuentra ubicada en éjido rural, a 17 km de la ciudad de San Martín, ubicado en el centro-este de la Provincia de Chaco, a 115 km de la ciudad de Resistencia, capital provincial. La EFA-FC ocupa un territorio de 10 has. de extensión que son parte de un terreno más vasto de 500 has. conseguidas en 2009, a partir de un proceso articulado de lucha y reclamo que, por un lado, exigía parcelas para los llamados “campesinos sin tierra” y, a la vez, de tierras para emplazar la EFA.

El proceso de lucha mencionado duró, al menos, 10 años, de 1998 a 2008. Sin embargo, la expropiación legal de las 500 has. recién se realizó en 2009. Primero ingresó la EFA, luego, ingresaron los campesinos. Sin embargo, la lucha por parte de los “campesinos sin tierra” había iniciado ya alrededor del año 1993, cuando se comienza a relevar, propuesta por técnicos del INTA, la problemática de acceso a la tierra en la región. Será recién en 2005 en que se establecerá en forma concreta la llamada “Mesa Tierra” cuyo objetivo se centraba en “identificar las personas y su problemática con la tierra, vale decir tenencia, uso, situaciones legales, etc. su posible solución tratando de involucrar a actores de la sociedad interesados en el tema” . La “Mesa Tierra” tenía un carácter inter-sectorial, en donde se buscó que estuvieran presentes (1) hijos de pequeños productores que están en el campo, (2) hijos de pequeños productores que están en la ciudad, (3) pequeños productores de la ciudad, (4) los “banqueros”, (5) técnicos del INTA y (6) la Dirección de Colonización. El trabajo se centró en comenzar a organizar a la población de diversos parajes de la región, trabajar información sobre derechos y en desarrollar conocimiento sobre la legislación respecto a tenencia o posesión de tierras.

Por último, la historia en territorio indica que, a partir de un viaje que realizaron campesinos y campesinas acompañados por docentes migrantes y técnicos del INTA a la provincia de Misiones con el fin de conocer la dinámica de las “ferias francas” para poder replicarlas en sus regiones, pudieron hospedarse en una EFA de la zona, conociendo la propuesta por primera vez. Desde ese momento, se dice, los y las campesinos-as quisieron una EFA como escuela en su territorio.

2. De Banqueros y la EFA: articulación de dos singularidades

Los llamados como “Campesinos sin tierra” son los denominados “Banqueros”, los cuales son personas solas, parejas o bien familias que se encuentran viviendo en las banquinas, espacios que se encuentran

entre los alambrados de los campos y los caminos de tierra rurales. Por referirlo de alguna forma son “los marginados en la marginación”, dado que este contexto rural cuenta con un escenario de vulneración socio-económico previo, en donde los campesinos llevan adelante economías de subsistencia, viviendo en ranchos de madera, sin gas, luz, cloacas o agua.

Las razones por las cuales han llegado a ser banquineros y las trayectorias de vida desandadas por las familias, parejas o personas solas, son diversas. Desde personas que vivían en el pueblo y luego de la década del '90 perdieron su trabajo y vivienda; hasta familias o parejas que, siendo jornaleras, se asentaban como peones rurales en alguna hacienda -trabajando en condiciones de explotación-, las cuales por el avance la sojización y la tecnificación fueron expulsadas de los terrenos. En muchos casos existen, a la fecha, más de dos generaciones de una familia viviendo en la banquina.

A partir de datos relevados en territorio se indica que este es un grupo social que parece encontrarse sólo en este lugar, sin referencias a la existencia de otros-as banquineros-as en otras zonas o regiones aledañas. De todas formas, el carácter distintivo de este grupo se centra en que se ha ido desarrollando una “identidad banquera” que define no solo una condición concreta de vida –en tanto no tener tierras y vivir en las banquinas-, sino sobre todo, como una forma-de-vida (Agamben, 1998 en Quintana Porras, 2006) campesina que incluso ha subsistido a pesar de sus condiciones materiales de existencia.

En campo se los denomina como “una nueva clase social”, dado que en territorio se indicaba, por parte de agentes estatales, la extrema dificultad de trabajar con banquineros desde diversos programas como el PSA, por ser “inclasificables”. En tanto campesinos no eran pequeños productores al no tener tierras de hecho, y, a la vez, en tanto pequeños productores eran campesinos, los cuales desarrollan economías de subsistencia y no economías de acumulación de capital.

A partir del último censo realizado por los propios banquineros en 2003, se indica que, en ese entonces, existían unas 300 familias que se encontraban en situación de banquina. Alrededor de 20 de esas familias –lo cual incluye a parejas o personas solas- fueron partícipes tanto de la llamada “Mesa Tierra” como así también del surgimiento de la EFA. Es a partir de este proceso de articulación entre banquineros y EFA, que la misma se comienza a llamar, informalmente, “la EFA Banquera”.

Pero ¿en dónde se unen o en qué, ambas singularidades?

A partir de diversas entrevistas realizadas a Banquineros, surge que lo distintivo de ser “campesino” se erige en tanto “dignidad” de la elección de “ser campero, campechano”. Estos indican que, aun habiendo tenido alguna posibilidad de “ir a vivir al pueblo” a partir de iniciativas del poder político local, surgían dos cuestiones: (1) de ir al pueblo ¿cómo subsistir si no hay lugar para cultivar? Y (2) vivir en el campo es, además, no solo una elección de vida, sino también su forma de ser y estar en el mundo.

La EFA, por su parte, es una propuesta educativa que se erige, de hecho, articulando las formas de la educación formal, no formal e informal, que, a la luz de comprender el fenómeno educativo en forma

integral en términos de educación permanente (Sirvent, 2006), en realidad refieren a articular en un mismo espacio la llamada educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales. En tanto educación inicial la EFA tiene un formato escolar típico, con una currícula establecida. En relación a la educación de jóvenes y adultos uno de los objetivos de la EFA es la “formación de líderes comunitarios” a la vez que su propia historia de surgimiento emerge de la organización social de lucha por tierras. Por último, en relación a los aprendizajes sociales, uno de los lemas de la EFA es “la vida educa y enseña” (APEFA, 2001), siendo a través del llamado “plan de búsqueda” integrar al saber “inicial” los aprendizajes no intencionales e inestructurados parte de la vida de sujetos que forman parte de un determinado contexto socio-cultural (Sirvent, 2006). En este sentido, en la EFA se integran los tres registros siendo la institución misma, a la vez, la “escuela” y el “más allá de la escuela” (ibidem). Un “mas allá” que, tal vez aun no siendo un objetivo de la EFA FC, permite el reconocimiento de una singularidad campesina, alojándola.

Esto, a su vez, se vió reforzado por la falta de presencia de escuelas rurales en la zona, por lo cual, si las familias campesinas hubieran querido enviar a sus hijos a estudiar, debían recurrir a escuelas que se encontraran en el éjido urbano, lo cual conllevaba, al menos, tres problemas: (1) la imposibilidad concreta de enviarlos por falta de recursos –ida y vuelta todos los días del pueblo al campo-, (2) la necesidad de tener a sus hijos en sus parcelas para realizar el trabajo de chacra y huerta, y (3) la desconfianza de gran parte de las familias campesinas respecto a “los males del pueblo” en relación a que en la ciudad hay “vicios” que en el campo no.

Sin embargo, la singularidad campesina alojada en una primera instancia, responde más a dar respuesta a necesidades del campesinado que se erigen en tanto desigualdad social que a formas-de-vida (Agamben, 2013) diversas que quedan por fuera del proyecto educativo de la modernidad. Es solo en una segunda instancia en que la forma-de-vida campesina tiene la posibilidad de desplegarse en tanto cultura dentro de la EFA FC, motivado en parte, a partir de algunas herramientas metodológicas de su pedagogía tales como el plan de búsqueda antes mencionado, o de espacios de toma de decisiones tales como la elección de la orientación en agroecología o el proceso de selección de docentes con ciertos perfiles, en manos de una comisión de campesinos y campesinas.

Es en este punto en que, a partir de la particularidad del formato escolar de las EFAs, es posible la articulación entre la singularidad banquinera –a partir tanto de las necesidades campesinas banquineras como así también de la cultura campesina como forma-de-vida y la singularidad del surgimiento de la EFA FC.

La articulación de ambas singularidades no solo se da a partir de compartir una necesidad común como fue la tenencia de tierras, sino también porque ambos en su relación dieron lugar, en distintos tiempos, al reconocimiento de la singularidad del otro. Si bien ambos poseen una identidad desde la cual se auto-

legitiman, bien sea como forma-de-vida, bien sea como forma educativa, a la vez, ambos tienen en común que pugnan por reconocimiento estatal.

› ***La EFA “Banquinera”: tensiones entre diversidad y desigualdad***

La EFA, a partir de diversas entrevistas realizadas, es definida como “un quilombito popular pedagógico”. Al respecto se cita lo siguiente, in extenso: “la EFA sería de todos y un quilombito... a veces es un quilombazo... y lo popular es (...) lo que es de todos... que no quiere decir decidido por todos [se refiere al Estado]... lo que es pertenencia... (...). En la EFA a vos te convocan como estudiante, te convocan como docente y ahí si... ¿para qué te convocan?... y ahí si viene el desafío de poner en quilombo...y es desorganizado... por eso son instituciones que no pueden ser macro... (...), ¿cómo manejas la inclusión desde el quilombo?”.

La EFA FC en términos de reconocimiento por parte del Estado pertenece a la esfera de la gestión privada, sin embargo, la EFA se define de “gestión comunitaria” o bien “de gestión pública no estatal”. Si bien el Ministerio de Educación revisa y regula los contenidos específicos que se imparten, las decisiones político-pedagógicas y cotidianas se establecen en espacios asamblearios donde las “familias” tienen, al menos desde la intención, voz y voto por sobre otros actores .

El “quilombo” refiere, en una primera instancia, a “lo que es de todos”, en particular a “las familias agrícolas”. Y es un “quilombo” dado que muchas veces las necesidades e intereses de “unos” pueden ponerse en tensión con los de “otros”, siendo que en el mismo espacio conviven docentes migrantes, docentes locales, docentes externos, campesinos criollos, campesinos originarios, banquineros, “ex-banquineros”, entre otros. Cada uno con cosmovisiones, culturas, recorridos, experiencias, procedencias y formas-de-vida, distintos. Siendo así ¿qué significa la inclusión desde “el quilombo”?

El “quilombo” no es solo respecto a articular diversidades al interior de la EFA, sino también respecto al rol y vínculo de la EFA con el Estado, una tensión posible de ser analizada en dos ejes: reconocimiento-homogeneización / diversidad-desigualdad.

Respecto al reconocimiento, se indica en entrevistas que “ahí donde no llega[ba] el Estado, nacía una EFA”. Por un lado, la ausencia del Estado dio lugar al desarrollo de las EFAs como forma educativa posible, pero, a la vez, se denuncia con la presencia de las EFAs, su ausencia. Por otra parte, frente a la presencia del Estado, se agregaba lo siguiente: “El sistema educativo en manos de la gente no a cualquiera le gusta, entonces el reconocimiento baila de la mano de la gestión de gobierno... es el que tiene la hegemonía de decir esto es escuela, esto no”. La presencia del Estado se piensa en tanto garantice el derecho a la educación, pero, a la vez, si está presente, será el que determine qué es escuela y que no,

corriendo riesgo la EFA de no poder continuar con su propuesta, o bien, convirtiéndose en “una escuela técnica rural” más.

Por otra parte, respecto a la homogeneización de las singularidades, se cuestiona el rol del Estado en tanto control de las currículas, haciendo mención a que las mismas “cambian mucho” luego de que el Ministerio de Educación las revisa, pero, a la vez, se indica que no se presenta de la misma manera a la hora de necesitar realizar obras de mejoramiento edilicio o de adquisición de material, dado que las EFAs –de “gestión comunitaria”- pertenecen, en forma estricta, a la esfera de gestión privada.

En el primer caso, la homogeneización de la singularidad sucede a partir de la currícula, que no toma en cuenta ni el proyecto político-pedagógico de la EFA, ni la población a la cual está destinada. En el segundo caso, la homogeneización de la singularidad se da respecto a las escuelas de educación privada, frente a las que la EFA corre con desventaja.

Por otra parte, la EFA es definida como “un proyecto educativo (...) que usa lo escolar como instrumento, como medio, (...) [como] un proyecto de promoción del medio de desarrollo local y usa lo educativo como herramienta”. El problema surge cuando se piensa qué se entiende por desarrollo local, y, más concretamente, para qué tipo de “mundo” educa la EFA en un marco más general que pregunta para qué tipo de “mundo” educa la escuela, en un contexto de fragmentación escolar (Tiramonti, 2011)

A partir de la posibilidad de alojar singularidades la EFA pareciera poder responder, en parte, a la inclusión de diversidades que quedan por fuera del proyecto educativo de la modernidad. No solo aloja necesidades a ser satisfechas o subsana problemas frente a los cuales la escuela “formal” no da respuesta –lo cual pondría a la EFA en el mismo plano que las Escuelas de Reingreso-, sino que también permite el despliegue de singularidad campesina a partir de algunas herramientas y espacios.

Sin embargo, esto no sucede sin conflictos, sin “quilombos”, los cuales visibilizan las tensiones entre reconocimiento de la singularidad/homogeneización de la singularidad e inclusión de la diversidad/reproducción de la desigualdad.

Al respecto ¿por qué uno de los objetivos de la EFA es la formación de líderes comunitarios en tanto referentes territoriales? ¿Cuál es el rol del Estado en esto? ¿Por qué surgen problemas respecto a los docentes seleccionados para formar parte de la EFA? ¿Cuál es el rol de la comunidad en esto?

Siendo así ¿Cuánto de la EFA es un proyecto educativo de contracultura respecto a las formas dominantes, cuanto una forma de reproducción de posiciones de subalternidad, cuanto un espacio donde la singularidad campesina puede desplegarse, y cuanto una escuela que dota de herramientas y desarrolla capacidades para que cada estudiante pueda construir su proyecto de vida?

Entonces ¿Desde dónde analizar la experiencia, valor, rol y funciones de la EFA.

› ***De la EFA Banquinera: la singularidad del reconocimiento***

Uno de los problemas se centraba en cómo lograr inclusión desde el “quilombo”. Otro problema se centra en qué significa que ese “quilombo” sea “popular”, y las implicancias de esto a la hora de pensar a la EFA como experiencia en la tensión entre singularidad, diversidad y desigualdad.

Lo “popular”, la “cultura popular” ha sido entendida de distintas maneras, tanto como conjunto de prácticas, costumbres y consumos de los sectores populares los cuales desarrollan una apropiación desigual de un acervo cultural y simbólico único -culto, erudito, dominante- (Bourdieu, 1983), o bien como prácticas, costumbres, estilos de vida y representaciones de estos sectores que escapan al acervo cultural único, constituyéndose núcleos simbólicos fuera de la dominación (Grignon y Passeron, 1989), o bien como prácticas cotidianas que están atravesados por las relaciones de dominación, siendo la cultura popular el espacio donde estas tensiones se representan y actualizan, posibilitando así la subversión de sentidos, representaciones y las acciones que la cultura dominante indica (De Certeau, 1996).

En este sentido, si se exaltara la existencia campesina construyéndola a la par de las visiones estereotipadas de “lo rural” (Landini, 2013) a partir de considerarla una vida digna por ser parte del acervo cultural “popular”, no solo se invisibilizan las condiciones de existencia del campesinado, sino que, en el mismo movimiento, se objetaliza la singularidad misma, reproduciendo la desigualdad.

Al respecto de los banquineros, se ha ido dando un proceso de producción de subjetividad a partir de su articulación con la EFA. Esto refiere, por un lado, a la reafirmación de la identidad campesina y, por el otro, a un proceso de reconocimiento social de un grupo marginado. Los banquineros se definen como aquellos que no pueden, que no existen, que son olvidados por el Estado, y, a la vez, como aquellos que pueden, que resisten y que esa vida, en sí misma, es dignidad.

En general, estos discursos se los entiende de tres formas distintas desde las ciencias sociales: o bien como estrategias campesinas frente a interfaces de racionalidades en pugna (Landini, 2015) según qué actor tengan frente a sí los campesinos, o bien como una naturalización de las situaciones de opresión frente a las cuales se siente que nada se puede hacer (Martín-Baró, 1986), o bien como una especie de mixtura entre la posibilidad de agencia frente a las necesidades y vulneraciones, pero, a su vez, como pasividad y acriticidad, por no poder comprender dichas situaciones (Montero, 2012). Las tres formas, si bien buscan rescatar la singularidad, no reparan en las posiciones de subalternidad.

Para indagar cómo es que ambos discursos banquineros coexisten, es necesario utilizar el concepto de identidad. En referencia a la mismidad y la ipseidad (Ricoeur, 2004 en Blanco Ilari, 2006) se indica que “ambas son constitutivas de la identidad” (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012). La mismidad se define como el conjunto de costumbres e identificaciones adquiridas, duraderas y por las cuales podemos ser reconocidos por otros (ibídem) como “uno mismo”, a lo largo del tiempo. Por su parte, la ipseidad será

definida como “la conciencia reflexiva del sí mismo” (Ricoeur, 2004 en Blanco Ilari, 2006) y, a su vez, como “conciencia [que] no implica ningún sustrato de permanencia” (ibídem). Mientras que la mismidad “objetiva” -lo cual no significa “cosificar” (ibídem)-, la ipseidad “subjetiva”, ambos propios de procesos de producción de subjetividad. Si el campesinado se construye a sí mismo como digno y que puede, es desde su propia mismidad, lo cual lo objetiva, lo ancla a una forma-de-vida que se legitima a sí misma. Si el campesinado declara que no puede, que no existe y que es abandonado por el estado es desde la ipseidad, lo cual lo subjetiva en relación a otros a partir de la necesidad de reconocimiento, a querer dejar de ser esa “excepción” desde la que se está incluido en tanto sea un excluido (Agamben, 2014).

A partir de lo expuesto, entonces, se podría comprender qué lugar ocupa la EFA como institución educativa, en las tensiones entre singularidad, diversidad y desigualdad.

Por un lado, la EFA es parte del proceso de reconocimiento que hace la política y lo social de los banqueros, en dos aspectos: (a) la interpelación al Estado para que responda a las necesidades respecto a la falta de tierras y (b) el proceso de reconocimiento político y social de lo que antes estaba marginado. El punto (a) responde a que no es lo mismo para la lógica del Estado un grupo social marginado pidiendo por tierras, que una institución que reclama abrir sus puertas. El punto (b) responde a que no es una institución cualquiera, sino una institución educativa.

Al ser una institución educativa, se pone de relieve la importancia de los procesos de socialización que se dan en cualquier escuela. En este punto, el proceso de reconocimiento por otros no podría ser posible sin entrar en diálogo con esos otros –la política y “lo social”-, lo cual necesita, para ser posible, de la “salida” de (1) las mismidades y, de (2) la construcción del otro en tanto “excepción”.

La EFA, como experiencia, a la vez que da lugar a la reafirmación de la identidad campesina –mismidad- permite el despliegue de su singularidad como forma-de-vida diversa que busca reconocimiento, en tanto legitimidad. Esto es dado a que la EFA, mas allá de su propuesta político-pedagógica, representa una institución dentro de lo social, y, particularmente, una institución educativa, lo cual permite el reconocimiento por parte de la política y “lo social” en tanto tal.

El reconocimiento de la singularidad por parte del Estado, lo social e incluso la EFA, puede ser un elemento necesario pero no suficiente para la articulación entre singularidad, diversidad y equidad de un sector popular. Es aquí en donde se explicita su contracara: no responde este proceso solo al reconocimiento de la singularidad, sino, sobre todo, a la singularidad del reconocimiento. Y “lo singular” de este reconocimiento, en un sector popular, refiere a poder disputar y subvertir los sentidos, representaciones y acciones que determinan “lo legítimo”, siendo el reconocimiento ineludible.

Por último, y no menor, en términos de aprendizajes que refieren a la educación inicial (Sirvent, 2006) como proyecto educativo, se produce una tensión entre (a) la formación de capacidades referidas a la abstracción, la comprensión de texto, la posición crítica de su medio y la reflexividad -con las dificultades

propias de poblaciones vulneradas-, y (b) una formación que desde los fines y objetivos de la institución responden más a las necesidades socio-políticas del contexto rural donde se encuentra. Es decir, una tensión aún irresoluble entre singularidad, diversidad y desigualdad, de educar en, desde o para un contexto del cual, según a quien se pregunte, los campesinos nunca podrán salir o se espera que no quieran irse, o bien, en el cual se quieren quedar o del cual se quieren ir.

La cuestión es por qué.

› ***A modo de cierre***

¿Cómo pensar un proyecto educativo que dé lugar a la equidad a partir de un otro –el campesino- que es visto desde “lo diferente”, que es mirado como “lo diverso” y que se lo invisibiliza como “lo desigual” –o subalterno-? Y, a la vez ¿cómo pensar un proyecto educativo que dé lugar a la equidad a partir del “otro” que se construye desde “lo diverso”, que resiste desde “lo diferente” y que subsiste desde “lo desigual”?

Ni en nombre de la diversidad se debería folclorizar la desigualdad, ni en nombre de la subalternidad se debería creer que la singularidad se estructura pura y exclusivamente desde la desigualdad, en contextos de vulneración; como así tampoco considerar que las condiciones de desigualdad no generan “individuos precarios”, obturando así su posibilidad “de ser en su relación con otros”.

Es a partir de la apertura de la EFA FC como objetivo de lucha que los diversos actores del territorio se articularon detrás un mismo fin, a partir del cual, a su vez, se desprendía la lucha por las tierras. Si la EFA lograba tierras, los campesinos también.

El valor de la EFA FC radica en los procesos que pudieron desplegarse en territorio respecto a articulación de singularidades, reafirmación identitaria, salida de la mismidad y reconocimiento, cuestiones que, aun siendo emergentes imprevisibles, posibles en el marco de una institución educativa – su rol- con una propuesta singular.

Sin embargo aún queda por indagar mas pormenorizadamente qué ocurre con la EFA FC en tanto experiencia educativa, es decir ¿para qué mundo educa la EFA? Y, a la vez, qué nos dice ese formato escolar respecto a los fines, funciones y objetivos de la educación, siempre y cuando estemos también dispuestos a preguntarnos ¿qué mundo es el que exige qué educación?

Bibliografía

- Duffaure, A. (2001). Educación, medio y alternancia. Reconquista: UNMFREO
- Quintana Porras, Laura. (2006). De la Nuda Vida a la 'Forma-de-vida': Pensar la política con Agamben desde y más allá del paradigma del biopoder. *Argumentos* (México, D.F.), 19(52), 43-60. Recuperado en 31 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952006000300003&lng=es&tlng=es.
- Agamben, G. (2014). Estado de Excepción (Homo Sacer II, I). Buenos Aires, AH.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires, 2006.
- Tiramonti, G. (2011) Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario, Homo Sapiens Ediciones
- Landini, F. P. (2013). Psicología en el ámbito rural: subjetividad campesina y estrategias de desarrollo. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- (2015). Hacia una psicología rural latinoamericana. Buenos Aires, CLACSO.
- Montero, M. (2011). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollos, conceptos y procesos. Buenos Aires, Paidós.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. El Salvador, UCA.
- Blanco Ilari, J. I. (2006). Promesa e ipseidad: La crítica de Ricoeur al reduccionismo. *Revista latinoamericana de filosofía*, 32(2), 213-237. Recuperado en 31 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73532006000200003&lng=es&tlng=es.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires, Paidós.
- Bourdieu, P. (1983). Gostos de classe e estilos de vida. *Colegio Sociología*. San Pablo, Ática.
- De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. México, Ed. Iberoamericana
- Grignon, C. y Passeron J. C., (1989). Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura. Buenos Aires, Nueva Visión.