

CENTROS DE EDUCACIÓN AGRÍCOLA: EDUCACIÓN Y TRABAJO MÁS ALLÁ DE LO RURAL

Mg. María Canela López
UNR - FLACSO
canelalopez@hotmail.com¹

RESUMEN

Este artículo procura realizar un acercamiento a la problemática de la educación agropecuaria de nivel medio en la provincia de Buenos Aires y su relación con el trabajo rural, particularmente agrícola-ganadero, en el contexto de los actuales cambios socio-productivos de la región pampeana.

A través de una perspectiva cualitativa, se analizan dos casos de educación agropecuaria media de gestión estatal (Centros de Educación Agrícola), contrastando las visiones de diferentes actores sociales sobre la cuestión estudiada.

En las últimas dos décadas, tanto las políticas económicas como el avance de nuevos modos de producción agrícola ocasionan modificaciones en el trabajo agropecuario. Por un lado, se requiere mano de obra capacitada para nuevas tareas y, por otro lado, se expulsan productores familiares, junto con empleados asalariados del sector. Estas transformaciones socio-productivas ponen a prueba las propuestas educativas de las escuelas agrarias, ya que, históricamente, se han vinculado fuertemente con los saberes del mundo laboral agropecuario.

Se concluye que los centros estudiados, en un contexto de fragmentación educativa y socio-productiva, tratan de integrar socialmente a sus alumnos a través de una mejor articulación entre educación y trabajo.

Palabras clave: educación, trabajo agropecuario, ruralidad, transformaciones socio-productivas.

¹ El artículo es una versión modificada (septiembre de 2010) de la tesis de Maestría entregada en agosto de 2009.

Fecha de aceptación: Diciembre 2011.

ABSTRACT

In this article, I intend to make an approach to the problems of high school agricultural and livestock education in the province of Buenos Aires and especially their relationship with agricultural and livestock rural labour, in the context of current socio-productive changes of the Pampas region.

I hereby analyse two cases of state-run high school agricultural and livestock education (Centres of Agricultural Education) from a qualitative point of view, contrasting the opinions of different social actors on the matter in question.

It is held that economic policies, as well as the breakthrough in new methods of agricultural production, cause changes in agricultural and livestock labour. On the one hand, qualified workforce is required for new tasks and, on the other, family producers are dismissed, together with wage-earning employees of the area. These socio-productive transformations evaluate educational proposals of agricultural schools due to the fact that they have been historically related with the knowledge of agricultural and livestock labour world.

To conclude, the studied centres, in a context of educational fragmentation and socio-productive, intend to integrate their students socially through a better articulation between education and labour.

Keywords: education, agricultural and livestock work, rurality, socio-productive transformations.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas agropecuarias tienen, históricamente, una estrecha correspondencia con la divulgación de conocimientos referidos a las labores y producciones de la zona rural de la cual forman parte. En la medida en que relacionan la educación con el trabajo como eje principal de la oferta educativa, conforman un objeto privilegiado para auscultar la dinámica en que entran estas dos fuerzas.

Desde el origen de dichas instituciones, la diversificación de sus propuestas educativas está determinada por cada tipo de establecimiento y en función de los perfiles esperados de trabajadores y pobladores rurales, siendo heterogéneas y cambiantes a lo largo de sus respectivas trayectorias y en las diferentes épocas transcurridas, sin por ello abandonar su objetivo principal: formar para el trabajo agropecuario. Asimismo, estas instituciones, en rigor, han representado la única oferta educativa de nivel medio disponible hasta el presente para los jóvenes que residen en las áreas rurales dispersas.

En las dos últimas décadas, las zonas rurales han experimentado transformaciones sociales y productivas que modificaron la vida de sus pobladores. Particularmente, las políticas económicas y el avance de nuevos

modos de producción llevaron a una resignificación del trabajo rural, producto del requerimiento de mano de obra capacitada para nuevas tareas y de la expulsión tanto de pequeños y medianos productores, basados en una organización familiar del trabajo, como de empleados rurales del sector agrario.

Específicamente en la región pampeana, debido a un proceso de expansión de la agricultura, de concentración de la tierra y de la producción, y de un incremento de la productividad, se visualiza una reducción del empleo agrario en actividades directas, conjuntamente con un aumento de trabajadores transitorios en el sector; una pluriactividad y el asentamiento en zonas urbanas de los trabajadores agrarios. En la provincia de Buenos Aires, se observa una importante disminución de la población ocupada en actividades agropecuarias, que se profundiza en zonas ganaderas, las cuales han experimentado procesos de agriculturización en años recientes. Por otra parte, se requiere para determinados puestos una mayor capacitación laboral para poder insertarse en el mercado de trabajo de tareas agrícolas. A raíz de estas transformaciones socio-productivas acontecidas en zonas rurales, las propuestas de las escuelas agrarias quedan en el centro del debate. Reflexionar sobre un tipo de educación para el trabajo rural se torna una cuestión conflictiva, en el marco de un agro que expulsa constantemente a agricultores familiares y a trabajadores de actividades directas y, al mismo tiempo, exige mayor capacitación para los pocos puestos disponibles en el mercado de trabajo agrícola.

El presente artículo procura realizar un acercamiento a la problemática planteada desde una perspectiva cualitativa, analizando dos casos de educación agropecuaria media de gestión estatal -Centros de Educación Agrícola (CEA) con Trayectos Técnicos Profesionales (TTP)- de la provincia de Buenos Aires.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La relación entre educación y sociedad ha sido una cuestión problemática en las ciencias sociales. Un aporte clásico en este sentido proviene de la obra de Pierre Bourdieu, quien se ha ocupado profusamente de su función en la reproducción social. Este autor considera a la sociedad como un conjunto de campos o espacios sociales (uno de ellos, la educación), articulados de manera relacional, en los que existen luchas y conflictos entre los agentes. Así, lo que constituye a un campo determinado es la existencia de un capital común y la lucha por la apropiación de ese capital: sus participantes poseen un conjunto de intereses comunes que se relacionan con lo que está en juego en dicho espacio social. La importancia del conflicto y de la ideología es central en la teoría de este autor. La escuela, lejos de ser una institución ideológicamente neutra (que asigna y distribuye posiciones sociales en función de los méritos individuales) es representada como un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen (Bonafant 1998). Bourdieu propone una explicación, simultáneamente económica y simbólica, de los procesos sociales. En su libro, *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (2004), expresa que lo esencial de la herencia cultural (a diferencia de la herencia económica) es la manera más discreta e indirecta de transmisión de una posición social, incluso con ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta. Asimismo, remarca la influencia del

sector social de pertenencia en los logros educativos de los alumnos. En otro trabajo, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1998),² sostiene que, en sociedades divididas en clases, como es el caso de la sociedad capitalista, la acción pedagógica es doblemente arbitraria: tanto en su contenido como en los modos de inculcación de ese contenido. Por lo tanto, dado que los sistemas educativos de los Estados modernos deben garantizar condiciones institucionales de “homogeneidad”, existe una serie de procesos de transformación del conocimiento que se convertirá en currícula escolar. En síntesis, para Bourdieu la sociedad es el resultado mismo de la manera en que se articulan y combinan las luchas por la legitimación y el poder en cada uno de los campos. La educación es un campo o espacio social, donde existen luchas y conflictos por la apropiación del capital que está en juego (en este caso, el conocimiento) y, si bien cada campo tiene sus leyes y sus reglas particulares, posee una gran influencia que proviene del campo del poder político. Desde esta perspectiva, la producción y distribución del conocimiento operan como mecanismos de reproducción social, es decir, la educación no debe ser vista como un ámbito que favorezca el cambio del orden social establecido, sino todo lo contrario, como un lugar de legitimación de los sectores históricamente dominantes.

Un abordaje en la misma dirección es llevado adelante por Braslavsky (1985) cuando indica que el sistema educativo desempeña un conjunto de funciones: 1) distribuir habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación; 2) contribuir a estamentalizar a la población; y 3) favorecer a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías.

Asumiendo estas premisas como válidas, nos podemos preguntar qué características adquiere y a quiénes beneficia un sistema educativo concreto. Si bien la teoría de la reproducción ha hecho posible conocer y explicar determinadas relaciones de los procesos educativos, la reproducción académica de esta teoría, desligada de la investigación empírica, se convirtió en un “obstáculo epistemológico” (Rockwell 2011). De esta manera, se presuponen procesos y contenidos de reproducción en las instituciones educativas en lugar de resignificar la teoría para conocer cómo se dan esos procesos (u otros) en los contextos históricos latinoamericanos.

Particularmente la educación de nivel medio es clave para comprender la reproducción (o no) de la desigualdad social existente y describir las particularidades históricas, puesto que nace principalmente como nexo entre dos instituciones separadas e inconexas entre sí: la escuela primaria y la universidad. Tradicionalmente, la primera tenía como objetivo alfabetizar a las masas, enseñándoles conocimientos básicos, y la segunda estaba concebida para un grupo reducido de elite, que podía acceder a otro tipo de saberes específicos (Fernández Enguita 1986). Específicamente, en Argentina, la educación media nació a mediados del siglo XIX, con la conformación del Estado Nacional. En dicho momento, la enseñanza secundaria tuvo una función principalmente

² Ambos libros mencionados del autor fueron escritos en colaboración con el sociólogo francés Jean Claude Passeron.

selectiva, que se vio reflejada en la evolución de las distintas modalidades de la misma (Jacinto 2006). El progreso sucesivo de las modalidades de la educación media trascurrió por diferentes etapas. La primera etapa se expandió desde sus orígenes hasta las primeras décadas del siglo XX, momento en que la educación secundaria fue considerada una vía de ascenso y prestigio, principalmente por los nuevos sectores medios que procuraban generar las condiciones necesarias para disputar, a los grupos tradicionales, el poder político nacional (Weimberg 1984). En dicho contexto histórico, básicamente, la escuela media cumplía dos funciones. Por una parte, formaba a los cuadros que demandaba la naciente administración pública y brindaba el acceso a la universidad, donde se formaba la elite política. Por otra parte, daba sustento a la formación de los maestro/as que conformaron la expansión de la educación primaria (Dussel 1997). No obstante, con la incorporación de la educación técnica media (que asume la acreditación de la formación para el trabajo), ingresan nuevos sectores sociales a la educación secundaria, lo que redefine su orientación original (Bocchicchio y otros 2006).

Si bien es clave reflexionar sobre la reproducción social y su relación con la educación en nuestras sociedades, consideramos que las políticas educativas dan sustento a prácticas tanto dentro como fuera de la institución escolar. En el propio ámbito escolar, se redefinen las conceptualizaciones de tales políticas en función del modo en que son percibidas por los actores sociales, ya que también son representaciones que se codifican y decodifican en forma compleja, a través de significados e interpretaciones asignados por los actores en relación con sus historias, experiencias, capacidades, recursos y contexto (Ball 2004). En consecuencia, los actores se apropian, en forma más o menos activa, de las políticas educativas enunciadas, dentro de los límites del contexto local, nacional o global (Achilli 1996).

Al centrarnos en la vinculación entre educación y trabajo, es necesario destacar que la articulación entre el mundo de la educación formal y el mundo laboral ha sido desde siempre dificultosa, en tanto ambos obedecen a diferentes racionalidades (Gallart 2005). Frecuentemente el paso de la escuela al entorno laboral ha sido visualizado como un “salto al vacío”, “un paso sin puente”, donde se cambian rotundamente las reglas del juego, con nuevas exigencias de capacidades, control de incertidumbres, búsqueda de alternativas, etc., vicisitudes para las cuales comúnmente el ámbito escolar no prepara (Gallart 2004). La emergencia del conflicto entre estos dos mundos empezó a cobrar fundamental importancia y especial atención en virtud de la expansión de la revolución industrial en simultáneo con el desarrollo de los sistemas educativos. Desde entonces, el debate sobre el vínculo entre educación y trabajo se ha centrado en dos grandes cuestiones: por un lado, en el rol que juega la educación en el desarrollo económico y en la transformación de la sociedad en su conjunto y, por el otro, en la relación que se establece entre los logros educativos de las personas y sus ingresos económicos (Gallart 2005).

La corriente de pensamiento que atribuía a la educación un valor monetario, que aportaba al crecimiento económico, derivó en los postulados del “capital humano” desarrollados a partir de la década de los cincuenta. La educación tenía un valor económico dentro del sistema productivo y se atribuía

al mayor nivel educativo de los trabajadores un crecimiento en la productividad que, a su vez, se manifestaba en el incremento del producto social y en el diferencial de ingreso de los trabajadores más educados con respecto a los de menor nivel de instrucción. Sin embargo, en la práctica, el aumento del nivel educativo de los trabajadores no se vio reflejado en un proceso de crecimiento económico comparable, sino que, por el contrario, produjo una devaluación de credenciales que derivó en que, cada vez, se exigieran mayores estudios para desempeñar las mismas tareas. La discusión teórica viró entonces hacia temas como la depreciación que sufren los títulos escolares cuando la estructura laboral no se expande o se segmentan los mercados de trabajo en “nichos”. De este modo, se vio reforzada la corriente teórica, mencionada anteriormente, que concibe al sistema educativo como un mecanismo de reproducción social. En el contexto argentino, la situación fue caracterizada como el “efecto fila”, es decir, la educación no genera mejores posibilidades laborales sino que permite reasignar los lugares en la fila de los que buscan un empleo. Las personas con mayor nivel educativo desalojan a los menos educados, aunque el puesto en sí exija poca preparación (Filmus y Miranda 1999, Jacinto 1996). La tendencia a la marginación de los sectores con menor nivel educativo no es sólo planteada como una problemática coyuntural, puesto que la incorporación de nuevas tecnologías y la transformación de los procesos productivos exigen trabajadores cada vez más capacitados para insertarse en lo que constituye el sector formal del sistema productivo. De hecho, está comprobado que una mayor educación genera resultados positivos en general y que es necesaria para los trabajadores calificados. Sin embargo, “no se puede garantizar que la mayor productividad del trabajador se vea reflejada proporcionalmente en el salario percibido” (Labarca 2003, en Gallart 2005:311).

Asimismo, la relación positiva entre nivel de instrucción e ingresos no asegura un nivel relevante de movilidad social intergeneracional en las sociedades contemporáneas, pues la capacidad de brindar movilidad ocupacional a través de la educación es problemática en las actuales sociedades segmentadas, con estructuras productivas que poseen grados muy disímiles de rendimiento, además de estar insertadas diferencialmente con respecto a los mercados globales (Gallart 2005). Aun así, la persistencia (si bien debilitada en relación con otras épocas) de cierta conexión entre los logros educativos y la estratificación ocupacional dentro de la división social del trabajo indica que la inserción y trayectoria de los trabajadores en un contexto de oportunidades de empleo limitadas tiene que ver, al menos parcialmente, con sus antecedentes educativos.

La educación formal tiene dos efectos principales en la población económicamente activa: uno, vinculado a las credenciales educativas, y el otro, a las competencias laborales (Gallart 2005). Específicamente, en un contexto en que se ha producido una reorganización del trabajo a nivel mundial y que, entre otras cosas, enfatiza la búsqueda de trabajadores polivalentes, se promueve un replanteo de la educación con la finalidad de que pueda distribuir “competencias clave” para facilitar el desenvolvimiento sin dificultad en diferentes ámbitos laborales. Tales competencias tendrían que ser impartidas por la educación considerada básica, con la finalidad de poder “encontrar vías

alternativas de integración laboral en condiciones laborales dignas” (Filmus 1995:121), y son definidas como la capacidad personal de actuar, aplicando conocimientos y habilidades en lugares concretos, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades en contextos cambiantes y de complejidad técnica (Gallart y Jacinto 1995, Filmus 1995). La adquisición de estas competencias no se evidenciaría en la acumulación de credenciales educativas, sino a partir de la demostración de capacidades específicas en situaciones concretas de trabajo. Así, este paradigma profundiza el cuestionamiento hacia la antigua disputa entre la educación para el trabajo y la educación propedéutica dentro del sistema educativo, ya que plantea la posibilidad de una formación laboral que eduque no sólo para insertarse en un contexto laboral distinto al de etapas previas sino también para continuar estudios terciarios o universitarios y, fundamentalmente, para apuntalar la participación ciudadana.

En el marco de los planteos generales sobre la problemática y al abordar el vínculo entre la educación y el trabajo en ámbitos rurales, se deben tener en cuenta otras dimensiones que entran en juego en función de las particularidades de estas zonas (escasa población, largas distancias, privación o insuficiencia de ciertos servicios públicos, etc.) que, entre otras cosas, se traducen en desigualdades en el acceso y en la permanencia en el sistema educativo, y en disparidades respecto a zonas urbanizadas.

Ramírez Abrahão y otros (2005), con referencia al sistema educativo brasileño, indican que gran parte de las investigaciones permiten concluir que las currículas escolares no atienden los intereses y necesidades de los alumnos, principalmente, la cuestión del trabajo. En la misma dirección, los estudios sobre Argentina expresan que uno de los principales factores explicativos del fracaso escolar de los alumnos rurales radica, principalmente, en la separación que existe entre la educación y el mundo del trabajo. Se sostiene que, dadas las condiciones familiares de los alumnos que recurren a las escuelas rurales, el trabajo ocupa una posición central y, a veces, tiene primacía sobre el proceso de escolarización. Asimismo, en comparación con sus pares urbanos, los jóvenes rurales tienen un contacto más próximo y temprano con el mundo laboral, mayormente los que están vinculados a la agricultura familiar (Kessler 2007).

Varios autores expresan que las escuelas de alternancia³ logran currículas significativas y contextualizadas para los alumnos, tratando de construir un puente entre los saberes locales y los universales, sin erosionar por ello la identidad rural (Giuspecci y otros 2009, Barsky y otros 2008, Blanco y otros 2007, Neiman 2001, Golzman y otros 2001, Forni y otros 1998 y Dinova 1998). Una visión algo diferente es la de Irigoín (1997), quien expresa que, más allá de que las currículas estén orientadas a los saberes locales en todas las escuelas agrarias (sean de alternancia o no), el desempeño de un egresado no tendría necesariamente que limitarse a la producción agropecuaria. En este sentido, remarca que el trabajo (dependiente o independiente) necesita el desarrollo de habilidades de interacción personal y capacidad para convivir en sociedad.

³ La discusión en torno a la pedagogía de la alternancia es cuantiosa; sin embargo, no se desarrolla en este escrito debido a que excede los objetivos y límites del mismo, que sólo refiere un tipo de escuela agropecuaria que no posee tal pedagogía.

Por lo expresado anteriormente, en una educación vinculada directamente con el ámbito laboral -como es el caso de la educación agropecuaria de nivel secundario que forma técnicos medios para los modos de producción vegetal y animal (Plencovich y otros 2009)- es necesario interrogarse sobre el papel que juega tal formación en la inserción y permanencia del alumnado en futuros trabajos en el medio rural, en el marco de un mercado de trabajo donde los empleos disminuyen.

Por otro lado, advertimos que la mayoría de los estudios referidos a la educación y al trabajo en zonas rurales tienen como marco de referencia las reformas políticas de la década de los noventa. Sin embargo, el contexto ha cambiado a causa de varios factores: en primer lugar, las reformas educativas implementadas en los años recientes y la tendencia general a aumentar la cobertura y los recursos para la educación en zonas rurales; en segundo lugar, la reciente resignificación del trabajo rural, producto de avances tecnológicos de gran impacto para las modalidades laborales agrarias.

A comienzos del nuevo milenio, las transformaciones en el panorama social y educativo del país, producidas a partir de la implementación del modelo neoliberal, configuraron un contexto diferente para gestar nuevas leyes educativas (López 2007). Las políticas educativas agrarias, en el marco de la educación media rural y desde 2003, comienzan a transitar por una nueva etapa que posiciona la educación, la ciencia y la tecnología como una de las primacías de la agenda estatal (Ministerio de Educación de la Nación 2008). En este contexto, marcado por la reactivación del mercado de trabajo, se comienzan a sancionar leyes que priorizan la equidad y se vuelve a vincular la educación con el trabajo desde ámbitos educativos.⁴ Desde el punto de vista de la educación rural, se abren espacios gubernamentales, tanto a nivel nacional como provincial, con ámbitos y programas destinados específicamente a la educación de las zonas rurales en todos sus niveles. Concretamente, en 2004, con la creación del Área de Educación Rural, dentro del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se comienza a jerarquizar la problemática de la educación rural ya no a través de la implementación de programas compensatorios sino desde la elaboración de políticas en ámbitos gubernamentales centrales. Desde 2006, se desarrolla el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (ProMER) financiado por el Banco Mundial y, a su vez, estos recursos económicos son reforzados por la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005/2006), que obliga a los gobiernos, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a extender la inversión en educación, ciencia y tecnología entre los años 2006 y 2010, hasta lograr el incremento del presupuesto al 6% del producto bruto interno.⁵ Desde el punto de vista de la educación para el trabajo, conjuntamente con la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005), se reubica a la formación laboral nuevamente como un derecho del ciudadano, que puede ser

⁴ Las primeras leyes sancionadas fueron la Ley de Garantía del Salario Docente y de 180 días de clase N° 25864 (2003/2004) y la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25919 (2004), las cuales cubren la disparidad de presupuestos provinciales destinados a la educación y garantizan el cobro de sueldo a todos los docentes del país.

⁵ Asimismo, en 2006 se creó la Subsecretaría de Planificación Educativa para gestionar el cumplimiento de la ley de financiamiento.

logrado a través de una enseñanza sistemática y permanente. De esta manera, se diferencia notoriamente de la etapa anterior de los años noventa, donde era utilizada para resolver una problemática laboral concreta, como una medida paliativa. Por otra parte, la Ley de Educación Nacional (2006) establece una educación básica⁶ que comienza en el nivel inicial, a los cinco años de edad, y finaliza con la educación secundaria, incluyendo el nivel medio bajo y el nivel medio alto, con una totalidad de trece años de escolaridad obligatoria. Las peculiaridades de esta ley, en términos de educación rural, son destacadas, ya que, por primera vez en la historia de la educación argentina, se le otorga un tipo de especificidad dentro del sistema educativo nacional (Poggi 2007).⁷

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Desde un estudio cualitativo, se analizaron las visiones de los propios sujetos involucrados, entendidos como actores sociales en cuanto a su capacidad de organizarse, movilizar recursos y tomar decisiones en situaciones conflictivas (Long 1992, en Hirsch 2005). Se consideró que la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación original, sino que es recibida y reinterpretada en un orden institucional existente y desde diversas tradiciones socioculturales y pedagógicas dentro del establecimiento educativo (Rockwell 1997). Parte del material empírico analizado fue obtenido a través del trabajo de campo que comenzó en el segundo semestre de 2007, en el marco de un proyecto de investigación sobre la conformación de “nuevos” productores (sujetos que carecían de antecedentes en la actividad) en el ámbito agropecuario.⁸ Se trataba, particularmente, de sujetos vulnerables que llevaban a cabo pequeños emprendimientos orientados al mercado. En ese contexto y a través de entrevistas a funcionarios públicos de nivel nacional, identificamos el referente empírico de la investigación y, luego, aquellos casos de trabajadores que se iniciaron o se desarrollaban en la actividad agropecuaria relacionados directamente con escuelas agrarias.

A partir de allí comienza el interés por dichos establecimientos, en tanto promotores de micro-emprendimientos, fundados en los principios del desarrollo local, basados en la educación para el trabajo. Se trata de dos CEA con TTP, correspondiente cada uno de ellos a un municipio diferente de la provincia mencionada. Para el análisis de estos casos, se trabajaron entrevistas semi-estructuradas y abiertas a diferentes informantes clave y observaciones participantes en las escuelas. Para el Caso I (CEA-I) se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y abiertas al director, a un técnico horticultor (que trabaja como asesor externo en el establecimiento), a un empleado del centro en emprendimientos productivos y a un funcionario público del municipio del

⁶ Es considerada primordial para la población de un país y de carácter obligatoria.

⁷ No obstante, se pueden establecer como antecedentes: la Reforma Constitucional de 1949, promovida por el presidente Juan Domingo Perón, donde se señalaba la especialidad de la educación rural, y el Segundo Plan Quinquenal (1953-1957), que establecía un apartado sobre la educación agrícola (Plencovich y otros 2009).

⁸ PICT (38175): “La incorporación a la producción agropecuaria de sujetos en situación de vulnerabilidad social. Trayectorias y modalidades de inserción”. Directora: Dra. Clara Craviotti, CESOT, UBA. Financiado por ANPCyT.

área Desarrollo Social. También se entrevistó al secretario de la Sociedad Rural (SR) de la localidad. En el Caso II (CEA-II) se manejaron entrevistas semi-estructuradas y abiertas a la directora, a dos profesores del centro educativo en forma conjunta, a dos empleadas, a madres de alumnos y a un funcionario público del área Desarrollo Social del partido.

Al mismo tiempo, se analizaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que sirvieron de marco para la investigación, al aportar referencias que se utilizaron como apoyo.

Posteriormente, entre mayo y diciembre de 2008, se realizaron otras entrevistas a informantes clave de nivel provincial. Los entrevistados fueron: técnicos de la Dirección de Educación Agraria (dependiente de la Dirección Provincial de Educación Técnica Profesional) y del Programa Educación para el Desarrollo Rural e Islas, ambos bajo la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires.

Los dos municipios bonaerenses donde se localizan los centros educativos han experimentado procesos socio-productivos semejantes, ya que dichas zonas, tradicionalmente ganaderas o mixtas, verifican en la actualidad un proceso similar: el avance de siembra de cereales y oleaginosas (mayoritariamente, la soja) y el consecuente desplazamiento del ganado hacia zonas no aptas para la agricultura. Asimismo, poseen poca población en comparación con la tasa media de la provincia de Buenos Aires y evidencian tanto una escasa diversificación de la oferta ocupacional como constantes migraciones desde zonas rurales hacia centros urbanos.

Por último, también se revisó la legislación a nivel nacional, particularmente la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), la Ley de Financiamiento Educativo (2005/06) y la Ley de Educación Nacional (2006), que vinculan y destacan una nueva concepción de la relación entre educación y trabajo, priorizando las zonas rurales. A su vez, a nivel provincial, se examinó la Ley de Educación Provincial (2007).

PROPUESTAS EDUCATIVAS Y PERSPECTIVAS DE LOS ACTORES SOCIALES

Históricamente, las escuelas agropecuarias, a través de sus propuestas educativas, han procurado integrar la educación con el trabajo, teniendo en cuenta el contexto socio-productivo circundante (Plencovich y otros 2009 y Gutiérrez 2008, 2007a, 2007b). Por ello, es pertinente reflexionar sobre cuál es la trama educativa que fundamenta los títulos obtenidos (en términos de credenciales alcanzadas, pero fundamentalmente en términos de "competencias" laborales adquiridas) por los egresados de las escuelas estudiadas en relación con la situación actual del mercado de trabajo en el agro pampeano.

A continuación, por medio de un análisis cualitativo, nos acercaremos a casos seleccionados de educación agropecuaria de nivel medio en la provincia de Buenos Aires, en los que mientras, por un lado, los actores sociales involucrados con las escuelas estudiadas relatan la cotidianeidad escolar y su perspectiva sobre la relación entre educación y trabajo, por el otro, diferentes actores sociales exteriores al ámbito educativo expresan su visión sobre la problemática del trabajo rural y sobre la vinculación que se establece con

la educación agropecuaria. A partir de estos testimonios, analizaremos la propuesta educativa específica de cada establecimiento y las perspectivas de diferentes actores sociales en relación con la problemática estudiada, para reflexionar tanto sobre las proposiciones, inquietudes, experiencias y hasta contradicciones que se presentan en la particularidad de cada caso como sobre las diferencias y similitudes surgidas de la comparación entre ellos.

Los CEA ofrecen educación técnica agropecuaria de nivel medio, de seis años de duración, a través de los TTP (que incluye los primeros tres años de Trayectos Pre Profesionales -TPP-) a jóvenes que cursan la educación secundaria básica y reciben el título de Técnico en Producción Agropecuaria. Cabe destacar que no todos los CEA desarrollan TTP, ya que estos nacieron con una oferta educativa destinada a la educación no formal agropecuaria, bajo la dependencia del sistema educativo nacional en la década de los setenta. La particularidad de impartir educación no formal caracteriza actualmente a la mayoría de ellos. Concretamente, con la creación e implementación de los CEA en la provincia de Buenos Aires, se inicia una experiencia diferente en la modalidad agraria, que depende, desde su comienzo, de la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria del Ministerio de Educación de la Nación. La propuesta consistía en “detectar las necesidades de capacitación y programación curricular, ajustados a las posibilidades de los interesados”. Tal concepción inaugural fue ampliándose con el correr de las décadas para dar lugar a la “educación no formal agropecuaria”,⁹ que se constituyó en una herramienta imprescindible para enfrentar la problemática de la pobreza y la marginalidad de los habitantes (De Magistris 2009). El objetivo principal fue aportar al conocimiento agropecuario a través de la promoción, extensión, capacitación y asistencia técnica. Estos centros educativos permanecieron con esta orientación hasta principios del nuevo milenio, con la incorporación de la enseñanza técnica de nivel medio.

Actualmente, estas escuelas tienen el campo experimental dentro del predio escolar, donde se desarrollan prácticas educativas a través de sectores didácticos productivos y se llevan a cabo pequeños emprendimientos ajenos al ámbito educativo formal. Estos centros para lograr los TTP tienen que articular con otra escuela de nivel medio que imparta los contenidos básicos generales. Según los casos analizados, el régimen de cursada en los CEA con TTP es una jornada escolar diaria, con una totalidad de veinticinco horas cátedras semanales, suplementaria a la educación que brinda otra escuela de educación media a contraturno. De la misma forma que una escuela agro-técnica tradicional, los alumnos del CEA con TTP realizan sus prácticas educativas dentro del establecimiento (en el campo experimental), a través de sectores didácticos productivos relacionados con las producciones zonales. En cuanto a la educación no formal, en todos los CEA se siguen dictando actividades tales como cursos, talleres, seminarios, etc. de variada duración, abiertos a la comunidad, con la finalidad de lograr una capacitación permanente. Las temáticas por

⁹ Sintéticamente, podemos definir a la educación no formal como aquella educación, incluida en el sistema educativo nacional, que se ofrece con el objetivo de complementar, actualizar, ampliar conocimientos y formar, tanto en lo académico como en lo laboral, sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos (Bukstein 2007).

desarrollar son debatidas entre el personal docente y la comunidad (a través de mesas consultivas organizadas a nivel municipal) para luego ser aprobadas por autoridades del ámbito educativo (y así poder llevarlas a cabo). La gestión educativa de estos centros es estatal, lo que implica gratuidad en la enseñanza y, además, un sistema de selección de docentes por concurso abierto. Asimismo, las cooperadoras escolares de tales instituciones educativas cumplen la función de administrar fondos para la mejora de los mismos. Las características más destacadas de los CEA son: la peculiar articulación con otra escuela de nivel medio para lograr una modalidad técnica agropecuaria, la oferta de educación no formal y el desarrollo de emprendimientos agrarios abiertos a toda la población. En general, estas particularidades permiten la incorporación de varios sectores sociales al centro educativo, relacionados con el mundo del trabajo, los que, de esa manera, pueden establecer un fluido vínculo con el ámbito circundante, sea urbano o rural.

Concretamente, el caso CEA-I fue fundado en el año 2000, siendo el primero de su tipo creado por la Provincia y no desde ámbitos nacionales, modalidad esta última que se había estado implementando hasta el momento. El Centro se inicia con educación no formal para luego, a partir de 2002, comenzar a desarrollar además educación formal a través de los TTP. El establecimiento educativo se encuentra ubicado en la zona peri-urbana de la ciudad cabecera del partido, en un predio suministrado por el municipio local, que consta de 60 hectáreas.¹⁰ La institución posee, aproximadamente, cien alumnos cursando los TTP, provenientes de la ciudad y de zonas rurales. El Director del establecimiento expresa, con relación a la condición sociolaboral de los alumnos, que un 15% vive en el campo y el resto, en la planta urbana. Sin embargo, gran parte de los padres de dichos alumnos urbanos trabajan en producciones agroganaderas en el medio rural, lo que refleja la localización de la población económicamente activa en labores agropecuarias (inclusive asalariados) en los centros urbanos, además de la incorporación de nuevos actores sociales, también con residencia urbana, ajenos hasta entonces al sector agropecuario. En el caso analizado, a pesar de encontrarse enmarcados en un régimen de selección docente que prioriza la formación pedagógica, la falta de ella, en la mayoría de los profesores que trabajan en el centro, constituye una gran preocupación para el Director del establecimiento, ya que, en su mayoría, son profesionales relacionados con el sector agropecuario que carecen de título docente. Asimismo y, siguiendo la lógica de la mayoría de las escuelas de gestión estatal, la cooperadora escolar participa, principalmente, en cuestiones vinculadas a la administración de un pequeño porcentaje de los fondos institucionales. No obstante, se destaca la composición de la misma, ya que está conformada por, aproximadamente, doce integrantes, de los cuales sólo un 10% son padres de alumnos. El Director expresa que es un poco “ambiciosa”, ya que trata de reunir diferentes referentes productivos de la zona.

La renovación del marco legal a partir de la implementación de la Ley de Educación Técnico-Profesional (2005) les permite llevar a cabo diversos

¹⁰ 50 hectáreas son productivas (5 de producción hortícola y 45 de producción agrícola) y las 10 restantes están ocupadas por el edificio y un monte forestal.

proyectos donde se programan las actividades de la escuela en cada sector didáctico productivo para recibir financiamiento y poder concretarlo. De hecho, en el contexto de dicha ley, el centro fue sede de una “prueba piloto” en el área de educación no formal, experiencia que se realizó con la Agencia de Acreditación de Saberes del gobierno provincial, en la cual se certificó el conocimiento adquirido en la práctica laboral a los productores tamberos tradicionales de la zona (Director, CEA-I, 2007). La escuela desarrolla, en paralelo, emprendimientos productivos dentro de su predio en conjunto con diversos institutos nacionales, diferentes ámbitos estatales y empresas privadas. Actualmente, se encuentran funcionando dos emprendimientos destacados, en los cuales trabajan personas ajenas al ámbito educativo específico, dedicados exclusivamente a la producción: una huerta comercial y una ensachadora láctea. Estos emprendimientos comienzan a funcionar íntimamente ligados a un área municipal denominada “Dirección de Desarrollo Local y Promoción Económica” con la finalidad de atenuar el grave problema de desocupación en la zona, a través de planes sociales, en el contexto posterior a la crisis del 2001 (Técnico horticultor, CEA-I, 2007). En esa etapa, la región padeció además graves problemas de inundaciones que ocasionaron la expulsión masiva de empleados rurales y el cierre de dos fábricas lácteas, que empleaban un gran número de personal. En dicho momento crítico, desde el municipio comenzaron a diagramar el plan de Desarrollo Local, con la ayuda de una consultoría externa, y conformaron una mesa de concertación, que todavía hoy sigue vigente, integrada por diferentes representantes de la localidad, entre ellos el CEA-I. A través del programa nacional “Más y mejor trabajo”, uno de los cursos de capacitación laboral realizados en este contexto versó sobre manejo de maquinarias agrícolas (tractor, pulverizadora, sembradora, cosechadora, etc.). El tramo teórico se desarrolló en el centro educativo y la parte práctica, en los campos de los productores. Se deja ver, pues, la participación de los programas de empleo orientados a la capacitación laboral, como política focalizada dirigida hacia la problemática del mercado de trabajo. El plan de Desarrollo Local del partido, todavía en vigencia, trata de orientar la educación en todos sus niveles hacia temas vinculados con la producción local, con el fin de fomentar el “arraigo” al lugar, ya que perciben que varios jóvenes se van de la localidad con la finalidad de continuar estudios superiores y no regresan más a la localidad. Por ello, suponen que si conocen las posibilidades productivas locales, estos jóvenes podrían estudiar carreras terciarias o universitarias afines con la producción del lugar y volver a radicarse en el municipio (Funcionario público, CEA-I, 2007).

Aunque se sigue trabajando con el gobierno local en dicha área, actualmente los emprendimientos mencionados se encuentran a cargo del centro. En la mesa de concertación, y basados en las demandas surgidas allí, se adecuan cursos y actividades productivas para realizar dentro de la institución educativa. A través del PEI, expresan que tratan de realizar un “diagnóstico del sector rural del distrito” y de generar, al mismo tiempo, actividades productivas que sirvan de sustento a las capacitaciones, con vistas a promover el desarrollo local. También se enuncian tres ejes de trabajo educativo, relacionados entre sí: educación no formal, educación formal y vinculaciones con el sector socio-

productivo. Con la finalidad de lograr un “espíritu emprendedor” y, a su vez, “trabajar para el arraigo” (PEI, CEA-I, 2007), entrecruzan problemáticas cruciales del agro pampeano. Sin embargo, pensar en emprender actividades agropecuarias alternativas en pequeña escala constituye un desafío difícil en el marco de un modelo productivo en el cual prima la consolidación de un sistema empresarial basado en cuatro cultivos básicos (más aún si se tiene en cuenta que las migraciones hacia centros urbanos mayores son producto de la carencia de empleos en el lugar).

En cuanto a la educación formal específicamente, se destacan también tres principios que sirven de sustento a la propuesta educativa: formar ciudadanos, formar para el trabajo y formar para estudios superiores. La formación ciudadana y la formación para proseguir estudios superiores son afines a los requisitos que se le han demandado, históricamente, a la educación de nivel medio en Argentina. A partir de la década de los setenta, debido a la influencia de los organismos internacionales, toma cada vez más fuerza la idea de una educación para el trabajo dentro del nivel secundario. En el caso estudiado, esta es desarrollada a través de los sectores didácticos productivos, con orientación en industria láctea y, actualmente, se encuentran trabajando también con una planta de biodiesel, especializándose en combustible alternativo. El principal proyecto educativo en línea de acción que posee el CEA-I es el tambo con industrialización. Con menor importancia, desarrollan un proyecto de ovinos, cuyo objetivo es trabajar con transferencia de embriones, y otro, que apunta a desarrollar una granja educativa. A su vez, desde la educación formal, también se ocupan de darles apoyo de diferente índole a otras instituciones educativas locales.

Los egresados del centro, hasta el año 2007, eran aproximadamente 15 alumnos, los cuales en su totalidad se encuentran cursando estudios superiores, tanto terciarios como universitarios, relacionados al agro y/o áreas biológicas. El Director del CEA-I expresa que aquellos alumnos que logran culminar la tecnicatura son los mismos que pueden seguir estudios superiores, ya que cursar estudios técnicos de nivel medio implica una mayor dedicación académica en carga horaria y en actividades prácticas.

En términos generales, estas escuelas presentan una tensión entre las finalidades propedéuticas que permiten continuar con estudios universitarios y las finalidades vinculadas a allanar el ingreso inmediato en trabajos de índole agropecuario. Esto se debe, principalmente, a la fuerte orientación de sus propuestas educativas hacia el mundo del trabajo, propuestas que siguen dos lineamientos básicos: el desarrollo de proyectos productivos con la finalidad de generar autoempleo, por un lado, y, por el otro, la enseñanza de competencias laborales acordes a los intereses y necesidades del mercado laboral agropecuario. En relación con las perspectivas productivas de la zona, los actores locales visualizan un avance de la frontera agraria, básicamente a causa de la siembra de soja. Esto ha ocasionado un desplazamiento de la tradicional producción tambera y ha originado una disminución del empleo, debido a que, en la producción de cereales y oleaginosas, se necesita una menor cantidad de empleados. El desplazamiento de los empleos en actividades ganaderas se contrapone a un aumento de estos en centros urbanos vinculados al agro, ya

que, actualmente, se constata cierto desarrollo industrial en la zona peri-urbana, relacionado con el sector agropecuario (Funcionario público, CEA-I, 2007). No obstante ello, los actores locales consideran que el perfil del trabajador más requerido de la zona sigue siendo el “peón de campo”, lo que plantea cambios en lo que se refiere a la calificación de la mano de obra agropecuaria, que se torna más especializada.

El CEA-I cumple la función de nexo entre la educación y la mano de obra requerida en el sector agropecuario, principalmente por su oferta de educación no formal. Desde la Sociedad Rural local, se destaca el vínculo que establece el centro con la municipalidad para el mejoramiento del sector productivo agropecuario de la zona, al tener en cuenta la opinión de los productores para determinar los contenidos por enseñar. No obstante, el secretario de la entidad expresa que es necesaria una educación diferenciada para otros sectores socioeconómicos existentes en la localidad (Secretario SR, CEA-I, 2007).

De esta manera, la enseñanza agropecuaria de gestión estatal es pensada para un sector socioeconómico que no pueda acceder a la educación de gestión privada, legitimando la fragmentación social existente en la Argentina a través del sistema educativo.

El segundo caso estudiado, CEA-II, tiene su establecimiento educativo ubicado a 2 kilómetros de un pequeño poblado y a 30 kilómetros de la ciudad cabecera del partido. Cuenta con un campo de 165 hectáreas cedido por un productor local para realizar una escuela agropecuaria. Sin embargo, el establecimiento nació con el propósito de desarrollar una educación no formal agropecuaria para luego, en 2004, brindar educación formal a través de una tecnicatura de la misma orientación, que actualmente consta de alrededor de 70 alumnos, provenientes, en su mayoría, del pueblo cercano. Al igual que el CEA-I, la cooperativa escolar del establecimiento está conformada por aproximadamente veintidós integrantes, donde sólo el 7% de ellos son padres de alumnos, siendo el resto de los integrantes representantes de diferentes sectores productivos de la zona. Asimismo, como la producción de leche es una tradicional actividad de la zona, se realiza también acreditación de saberes sobre el oficio de tambero. Para ello, implementan encuestas a los productores de tambos para certificar su saber frente a la Agencia de Acreditación de Saberes provincial (Directora, CEA-II, 2007). En este caso, la institución desarrolla, en simultáneo, emprendimientos productivos dentro de su predio, a través de fondos obtenidos de organismos gubernamentales y no gubernamentales. En cada uno de éstos, se encuentran trabajando personas ajenas al ámbito estrictamente educativo, quienes elaboran y comercializan la producción, y, a su vez, se dispone de dichos lugares para ser utilizados como sectores didácticos productivos de capacitación formal y no formal (PEI, CEA-II, 2007).

Entre los emprendimientos desarrollados en el establecimiento educativo se destaca el origen de una huerta comercial que comienza con planes de asistencia social con la intención de realizar una cadena de horticultores, con la colaboración del municipio y del INTA.¹¹ Con un gran despliegue en recursos

¹¹ A diferencia del caso CEA-I ésta no ha tenido éxito. Desde la perspectiva de los directivos, una de las

para la educación no formal, actualmente se intenta que trabajadores ajenos al ámbito educativo directo se apropien de los emprendimientos que realizan dentro del predio y que no dependan absolutamente de las indicaciones de los docentes para llevarlos a cabo (Directora, CEA-II, 2007). Sin embargo, los micro-emprendimientos desarrollados no son autónomos, no sólo porque la escuela les suministra desde el terreno hasta las herramientas de trabajo sino porque se visualiza una necesidad constante de supervisión por parte de la directora y los docentes del lugar sobre la toma de decisiones y la resolución de problemas referidos a los emprendimientos (López, 2008). Los docentes consideran que los jóvenes que cursan los TTP tienen una actitud diferente a la planteada anteriormente y expresan que con ellos es posible realizar un “cambio en la gente de la localidad” (Profesora, CEA-II, 2007). Así, tratan de transmitir la filosofía del centro en lo que respecta a los emprendimientos y a los estudiantes del nivel medio técnico, en virtud de lo cual utilizan como vehículo a los propios proyectos productivos que se realizan dentro del predio escolar en los sectores didácticos productivos. Allí se destacan, entre otros, la huerta, la incubación y cría de pollos, cunicultura, la producción de frutillas y la plantación de álamos. Cada año de los trayectos técnicos, tienen un proyecto propio para desarrollar con un docente responsable y un encargado no docente (Profesora, CEA-II, 2007). El mayor desafío institucional es implementar “procesos formativos que conlleven a incrementar el desarrollo local” (PEI, CEA-II, 2007). De esta manera, la Directora del CEA expresa que, tanto a través de la educación formal y no formal como de los emprendimientos productivos, tratan de avanzar en esa dirección. Este aporte implica necesariamente una exigencia: el conocimiento de “lo local”, pues a partir de ello la escuela puede servir “como cuna de emprendedores” y, eventualmente, tender una ayuda a los habitantes de la zona, finalidad última del proceso (Directora, CEA-II, 2007).

La educación formal es considerada como el “nexo con la comunidad”, puesto que los docentes expresan que los alumnos comentan en sus hogares las variadas actividades productivas que se desarrollan en la escuela y, de esta manera, se difunde su propuesta educativa orientada a la enseñanza del trabajo agropecuario local. Los docentes fundamentan su postura diciendo que se trata de la principal fuente de trabajo del lugar, al considerar que los habitantes de la zona, inclusive los que residen en pueblos, están relacionados laboralmente con el sector agrario y que gran porcentaje de los pobladores, sean rurales o urbanos, atienden o resuelven las demandas de los productores agropecuarios, formando una cadena productiva donde “el primer eslabón es el campo” (profesor, CEA-II, 2007). En la misma línea de interpretación, un funcionario público del lugar expresa que el CEA es una institución relevante desde el punto de vista educativo y productivo, ya que en ella se realizan capacitaciones para todo tipo de productores y, en particular, sirve de iniciación en una actividad para muchos de ellos. Al mismo tiempo, destaca la importancia de generar nuevos puestos de trabajo en un contexto marcado por un desfavorable cambio productivo. En este marco, en el municipio se desarrolla el “Plan Volver” que

posibles causas sería la carencia de “espíritu emprendedor” de parte de los trabajadores involucrados en el proyecto.

esta conformado por dos fases: una cultural y una productiva. Esta última se implementó completamente en el CEA con la finalidad de que la escuela no solamente sea un centro para la educación sino también un centro donde se “abran posibilidades laborales” (Funcionario público, CEA-II, 2007). De esta manera, junto con el municipio se gestionaron recursos para realizar en la escuela diferentes actividades productivas: tambo, fábrica de quesos, sala de extracción de miel y vivero forestal. Por otra parte, la profesora del CEA indica que el establecimiento educativo recibe distintos recursos de institutos nacionales a través de varios programas.

Desde la Dirección de Desarrollo Local municipal, al igual que en el caso CEA-I, se organiza una mesa de concertación anual donde el centro forma parte y en la que se establecen relaciones constantes con distintas instituciones y autoridades gubernamentales. La directora de la escuela expresa que, si bien tratan de formar parte de ella, frecuentemente la distancia con la ciudad cabecera de partido donde se realizan los encuentros obstaculiza la participación. Sin embargo, a diferencia del otro caso analizado, la directora del centro expresa que tienen demandas de alumnos para ir a trabajar a campos de la zona. Sin cuestionar la ocupación que desempeñarán los alumnos en sus futuros trabajos, se plantea una enseñanza agropecuaria relacionada con la demanda del medio. Esporádicamente, empresas y productores recurren a las escuelas para buscar trabajadores. Sin embargo, en general, ello implica una cantidad muy pequeña en relación con el total de egresados y, muchas veces, son requeridos para tareas para las que están sobrecalificados. El CEA-II no poseía egresados hasta el año 2007, debido a la reciente incorporación de la educación formal (a través de los TTP) en la institución educativa.

Desde el punto de vista productivo, la zona es principalmente tambera, producción que implica gran cantidad de mano de obra involucrada. Sin embargo, se visualiza que varios tambos se han cerrado (la mayoría pertenecientes a inversores que apuestan a la siembra de soja) y persisten, en general, aquellos de tradición en la producción. Ello ocasiona una disminución notoria en los asalariados y un desplazamiento de la población rural hacia centros urbanos y pequeños pueblos rurales. El impacto laboral producido por la “sojización” se verifica no sólo en el trabajo rural sino también en el trabajo urbano relacionado con el sector, que ha disminuido. Sin embargo, en un contexto de reactivación del mercado de trabajo a nivel general, se destaca un aumento en la mano de obra empleada en la construcción de obras estatales. Asimismo, se enfatizan los altos salarios percibidos por empleados agrarios calificados en relación con los ganaderos. En este sentido, los empleados más requeridos en la zona son aquellos capacitados para manejar maquinarias agrícolas (funcionario público, CEA-II, 2007). De esta manera, la tendencia a la marginación laboral de los sectores con menor nivel educativo es también una problemática relacionada con la incorporación de nuevas tecnologías y no sólo una situación provocada por la forma de organizar la producción en los sistemas productivos agrícolas pampeanos. Es decir, la tendencia a la marginación de los sectores con menor nivel educativo no se plantea sólo como una problemática coyuntural, puesto que la incorporación de nuevas tecnologías y la transformación de los procesos productivos están exigiendo trabajadores cada vez más capacitados para insertarse en el sistema productivo.

Podemos observar que, en los casos analizados, con el objetivo de lograr mayores posibilidades de inserción social a sujetos vulnerables, las propuestas formativas desarrolladas tuvieron una perspectiva amplia, como es la del trabajo no acotado al empleo asalariado, a través de los emprendimientos productivos abiertos a la comunidad. No obstante, por medio de los sectores didácticos productivos, las propuestas educativas están también fuertemente orientadas a cubrir el requerimiento de “competencias” necesarias para la mano de obra agropecuaria demandada en la zona, tanto desde la educación formal como desde la no formal. Si bien estas experiencias procuran preparar a los jóvenes para que cuenten con la posibilidad de alcanzar estudios superiores, su propuesta educativa se orienta primordialmente a la enseñanza de actividades laborales agropecuarias concretas. En este sentido, los recursos necesarios para llevar a cabo los diversos emprendimientos productivos (pasibles de convertirse en el terreno de aplicación de dichas enseñanzas) suponen la necesidad latente de un personal directivo que pueda gestionar hábilmente estrategias en distintos niveles y ámbitos.

En términos generales, concordamos con Bocchicchio y otros (2006) en que los alcances de los títulos que otorgan las escuelas agropecuarias pueden ser cuestionados frente a las transformaciones de la trama socio-productiva actual en la región pampeana. Para estos autores, las escuelas siguen dos estrategias curriculares. Desde un punto de vista formal, parecen asegurar la reproducción social de una región tradicionalmente agropecuaria a través de una modalidad curricular que les da su razón de ser. Esto las lleva a abordar procesos de enseñanza y de aprendizaje que vinculan a sus alumnos con un mercado de trabajo local o regional escaso, o aún inexistente. Por otro lado, frente a la incorporación de nuevas poblaciones (urbana o periurbana), utilizan otras estrategias, por ejemplo formar emprendedores y capacitar en competencias generales. De esta manera, en relación con la primera postura, advierten que, si se enseñan viejos conceptos, la inserción laboral de los egresados en el sector agrario disminuirá aún más. Con respecto a la segunda postura, indican que la lógica de formar emprendedores, como forma de dar respuesta a un mercado laboral estrecho, tiene un límite. Sin embargo, y teniendo en cuenta los resultados del trabajo de investigación realizado, podemos expresar que los emprendimientos agropecuarios desarrollados en las escuelas estudiadas pueden ser pensados como el resultado de la incorporación de nuevos actores urbanos al sector agropecuario (en el contexto de un mercado laboral en crisis) y también de asalariados rurales que toman un perfil urbano y pluriactivo.

REFLEXIONES FINALES

En la actualidad, las escuelas de educación agrícola de nivel secundario técnico en la provincia de Buenos Aires transitan por reformas educativas nacionales y provinciales que pretenden resolver la fragmentación educativa, principalmente a través de la sanción de leyes educativas que asignan mayores recursos a las modalidades educativas técnicas y a las emplazadas en contextos rurales. Las experiencias analizadas dan cuenta de la orientación educativa que jerarquiza la relación que se establece entre educación y trabajo agropecuario

en un contexto socio-productivo concreto. Específicamente, la creación de los proyectos educativos fomentados desde las instituciones implica trazar como línea de partida al conocimiento de la realidad donde se inserta la escuela. Esto requiere de la participación de la población para acordar criterios y adecuar nuevamente sus propuestas educativas según las demandas establecidas. De esta manera, los CEA trabajan sobre proyectos en sectores didácticos productivos realizados dentro del campo experimental de las escuelas, logrando que sus alumnos accedan a otras formas de producir con tecnologías innovadoras y costosas que muchas veces no están al alcance de ellos en sus predios familiares; además, se llevan a cabo emprendimientos productivos en los cuales trabajan personas ajenas al ámbito específicamente educativo.

En otro orden de cosas, la participación de la comunidad es central para la elección de ciertos contenidos por desarrollar en ambas escuelas, ya que se valora la participación para acordar criterios relacionados con las actividades escolares de educación agraria, tanto formal como no formal. De la misma forma, la procedencia geográfica de los alumnos es principalmente urbana (o procedentes de pueblos rurales) y se trata, por medio del desarrollo local, de evitar la migración hacia las grandes ciudades, acoplando los lineamientos educativos en función de contribuir al crecimiento de la comunidad y de los sistemas de producción agroganaderos existentes en la zona (modalidad que apunta a paliar las migraciones desde los distritos en general y no sólo de su medio rural).

Aquí, podemos expresar en forma de hipótesis que la propuesta educativa orientada a la promoción de pequeños emprendimientos agropecuarios es el resultado de la incorporación de nuevos actores urbanos al sector agropecuario, en el contexto de un mercado laboral en crisis, pero también de asalariados rurales que toman un perfil urbano y pluriactivo. En los casos analizados, la educación para el trabajo trata de resolver la tensión entre lo local y lo global, en tanto los centros educativos son ámbitos dedicados a la innovación y circulación de conocimientos, que pretenden potenciar el desarrollo de sistemas productivos locales, dedicados a desarrollar un cambio productivo que favorezca a estas áreas, afectadas por cambios globales. Los CEA se muestran como una educación que aporta conocimientos técnicos a la población en general, como alternativa productiva en algunos casos, sin importar su residencia rural o urbana. En estos centros, más allá de los conocimientos sobre producciones tradicionales (como puede ser la tambera), los emprendimientos productivos son pensados principalmente como alternativas laborales para aquellas personas en situación de vulnerabilidad social. Asimismo, a través de la educación no formal principalmente, desarrollan capacitaciones específicas que demanda el mercado de trabajo surgido del modo de producción hegemónico. Siguiendo la lógica de las escuelas agro-técnicas que se adhieren a un proyecto agro-exportador y al servicio de la generación de mano de obra, los CEA son concebidos como una alternativa que promueve una mayor conexión entre la oferta del sistema educativo y la demanda laboral del sector agropecuario, esencialmente por su trayectoria en la oferta de educación no formal. Cabe destacar que ambos centros educativos se encuentran ubicados en el margen del sistema educativo, tanto por su escasa matrícula como por su localización geográfica, de modo

que dejan al descubierto que el mismo sistema educativo argentino encuentra obstáculos para formular, en ámbitos centrales, una política pública vinculada con el entorno local que suponga la participación de la población en su conjunto y que trate de vincularse con el sistema productivo.

En términos generales, es posible deducir que los alumnos de todos los centros educativos estudiados probablemente no experimentarán un cambio brusco en las tareas por realizar cuando culminen de estudiar e ingresen al ámbito laboral (en el sentido de lo que Gallart (2004) llama “salto al vacío” o “un paso sin puente”), debido a la continua relación y acercamiento al ámbito laboral que establecen, sea bajo la forma del trabajo asalariado o el autoempleo. Las escuelas preparan a sus alumnos para desarrollar competencias laborales en situaciones concretas de trabajo. No obstante, en un mercado de trabajo acotado, como es el agropecuario, sus credenciales educativas les servirán en la práctica para posicionarse mejor en la fila de aquellos que luchan por obtener los mejores (o posibles) puestos de trabajos disponibles, aunque el puesto por ocupar sea inferior a su calificación.

De esta manera, los cambios producidos en las últimas décadas en el mercado laboral agropecuario muestran un cuadro difícil de ser revertido por los mismos actores sociales locales, interesados en proyectar producciones alternativas. Asimismo, se remarca que la totalidad de los egresados del CEA I se encuentran realizando estudios superiores relacionados con el agro y/o con áreas biológicas, pues se puede inferir que la formación ofrecida en el centro cumple también una función propedéutica para el nivel superior, además de la formación para el trabajo rural.

Desde cierto punto de vista, podríamos postular que las instituciones estudiadas profundizan aún más las marcadas tendencias hacia la fragmentación del sistema educativo actual. No obstante, este tipo de centros son vistos por buena parte de los actores sociales presentes en los territorios como un intento (quizá aún en vías de realización) de reconocer y valorar lo local, lo que los convierte en alternativas superadoras de propuestas anteriores. En este sentido, es posible entender la forma en que, a pesar de la función de reproducción de la sociedad que se le ha asignado al sistema educativo desde diversas perspectivas teóricas, los actores sociales pueden (a través de sus acciones cotidianas) redefinir los objetivos implícitos o explícitos de este. Así, en un contexto de fragmentación social, productiva y educativa, los centros educativos agrarios estudiados se muestran activos en la búsqueda de la integración social a través de una mejor articulación entre educación y trabajo, más allá de todas las limitaciones y conflictos que ello implique.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario. Homo Sapiens.

Ball, S. (2004). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/ Philadelphia. Open University Press.

Barsky, O.; Dávila, M. y Busto Tarelli, T. (2008). Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. *Documento de Trabajo N°214*. Universidad de Belgrano. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/214_barsky.pdf Consultado el 06/09/2008.

Blanco, M., Lucero, C.; Muchiut, M.; y Roldán, D. (2007). El Tercer Ciclo de la Educación General Básica Ruralizada: descripciones de documentos oficiales e institucionales curriculares y no curriculares. En Castillo, S. (direc.), *Escuelas Ruralizadas y Desarrollo Regional. Lecturas pedagógicas* (pp. 33-74). Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa: Miño y Dávila.

Bocchicchio, M.; Plencovich, M.; Costantini, A. (2006). Escuelas Agrotécnicas y Desarrollo Local: límites y desafíos de una relación compleja. VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. Quito FLACSO sede Ecuador, 20 al 25 de noviembre.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona. Paidós.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires. Gedisa.

----- (1990). *Sociología de la Cultura*. México. Grijalbo.

----- y Passeron, J. [1970(1998)]. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Fontamara.

----- y Passeron, J. [1964(2004)]. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bukstein, G. (2007). Delineamiento de una educación por-venir: educación formal y no formal. En Balbi, J. (coord.), *Informe sobre Desarrollo Humano en la Provincia de Buenos Aires 2006-2007. Educación = Justicia social en el siglo XXI*. (pp. 85-106). Buenos Aires: Eudeba.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. FLACSO.

Castillo, S. (2007). *Escuelas ruralizadas y Desarrollo Regional. Lecturas pedagógicas*. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa. Miño y Dávila.

De Magistris, A. (2009). El sitio que vio nacer la educación agropecuaria en la Argentina. <http://www.agrarias.unlz.edu.ar/facultad/historia.php> Consultado el 15/02/2009.

Dinova, O. (1998). *Escuelas de Alternancia: un proyecto de vida* (Tomo I y II). Argentina. Geema-Grupo Editor Multimedial.

Dirven, M. (2002). Educación, agricultura, innovación y edad. En Dirven, M. *Las prácticas de herencia de tierras agrícolas: ¿una razón más para el éxodo de la juventud?* (pp. 13-16). Chile: CEPAL.

Fernández Enguita, M. (1986). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona. Laia.

Filmus, D. y Miranda, A. (1999). América Latina y Argentina en los '90: Más educación, menos trabajo = más desigualdad. En Filmus, D. (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo* (pp. 111-150). Buenos Aires: Eudeba.

----- (1995). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires. Troquel.

Forni, F., Neiman, G., Roldán, L.; y Sabatino, J. (1998). *Haciendo escuela*.

Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural. Buenos Aires. CICCUS.

Gallart, M. (2004). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo. *Boletín de la Academia Nacional de Educación* N° 57, agosto, Buenos Aires.

----- (2005). Empleo, informalidad y formación. Segmentación de oportunidades laborales y formación. *El empleo en el debate de las Américas*, Año 1, N° 1, pp. 133-139. Nueva Época. MTEySS de la Nación Argentina, Buenos Aires: Bibros.

----- (2006). La articulación entre la Educación y el Trabajo: una construcción social inconclusa. En de la Garza Toledo, E. (coord.), *Teorías sociales y estudios del trabajo: Nuevos enfoques* (pp. 309-322). Barcelona: Anthopos-UNAM.

----- y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: Tema clave en la articulación Educación-Trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, Año 6, N° 2, pp. 59-62. Buenos Aires.

Giuseppucci, J.; Petrantonio, M. y Aranguren, C. (2009). Las escuelas rurales como promotores del desarrollo rural de los pueblos. IV Congreso Argentino y Latinoamérica de Antropología Rural, Del continuum folk-urbano a las actuales interpretaciones del mundo rural. Mar del Plata, 25 al 27 de marzo.

Golzman, G.; Serafín, C; y Zattera, O. (2001). Cuando la escuela rural abre las puerta al trabajo... y viceversa. En Neiman, G. (comp.), *Trabajo de campo Producción, tecnología y empleo en el medio rural* (pp. 241-257). Buenos Aires: CICCUS.

Gutiérrez, T. (2008). Estado y enseñanza agrícola en Buenos Aires, pasado y presente, cambios y permanencias (1956-2001). En Balsa, j., Mateo, G. y Ospital, S. (comps.), *Pasado y Presente en el Agro Argentino* (pp. 407-429). Buenos Aires: Lumiere.

Gutiérrez, T. (2007a). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897-1955.* Bernal. UNQ.

----- (2007b). Políticas de enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires. Inestabilidad, redefiniciones, permanencias, 1960-2001. VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires, 30 de octubre al 2 de noviembre.

Hirsch, S. (2005). Participación, reafirmación étnica y poder: la educación intercultural bilingüe entre los guaraníes del norte argentino. En Isla, A. y Colmegna, P. (coord.), *Política y Poder en los procesos de Desarrollo: Debates y posturas en torno de la aplicación de la antropología* (pp. 269-285). Buenos Aires: De las Ciencias.

Jacinto, C. (coord.) (2004) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina.* RedEtis (IPE-IDES), MTCyT, MTEySS, Buenos Aires. La Crujía.

Jacinto C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad.* Buenos Aires. Fundación Santillana.

Jacinto, C.; Lasida, J.; Ruégalo, J. y Berruti, E. (1998). Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina ¿Qué desafíos y qué estrategias? En Jacinto, C. y Gallart, M. (coord.), *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables.* (pp. 7-32) Montevideo: Cinterfor/OIT.

Kessler, G. (2007). Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales. En Brunierd, R. (coord.), *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina* (pp. 16-61). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO.

López, C. (2008). Educación y Redes sociales en sujetos vulnerables que inician micro-emprendimientos agrarios. IX Congreso de Antropología Social Fronteras de la Antropología. Posadas, 5 al 8 de agosto.

López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO.

Llach, J. (coord.) (2006). *El campo, las agroindustrias y su gente en la sociedad del conocimiento. La Educación Rural, Agropecuaria y Agroindustrial de nivel primario, medio y superior*. FCAA. <http://www.foroagroindustrial.org.ar/home.php> Consultado el 01/10/2008.

Neiman, G. y Craviotti, C. (comp.) (2006). *Entre el campo y la Ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro*. Buenos Aires. CICCUS.

Neiman, G. (2001). Juventud y trabajo rural: Creando vínculos efectivos a partir de la educación por alternancia. Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT). En Neiman, G. (comp.), *Trabajo de campo. Producción, tecnología y empleo en el medio rural* (pp. 274-281). Buenos Aires: CICCUS.

Plencovich, M.; Costantini, A. y Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires. CICCUS.

Poggi, M. (2007). Presentación. En Brunierd, R. (coord.), *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de Provincias del NEA y NOA en la Argentina* (pp. 9-12). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Ramírez Abrahão, E., Carnielli, B., y Capdeville, G. (2005): Educação básica no campo: trajetória e tendências. En Borges, F. y Botelho, F. (org.), *Capital Social, Educação e Agronegócios*, Año V, N° 21, pp. 87-110, agosto de 2005. Núcleo de Estudos Agrários, Universidad de Brasilia.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Rockwell, E. (coord.) (1997). *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires. FLACSO-Manantial.

Weimberg G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz.

FUENTES

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). Ley Provincial de Educación N° 13.688.

Ministerio de Educación de la Nación (2008). *El desarrollo de la Educación. Informe Nacional de Argentina 2004-2008*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). Ley de Financiamiento Educativo N° 26.150.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.