

ESCUELAS AGROTÉCNICAS y DESARROLLO LOCAL: LÍMITES Y DESAFÍOS DE UNA RELACIÓN COMPLEJA⁰

Ana María Bocchicchio^{1*}, Maria Cristina Plencovich*, Alejandro O. Costantini*

¹ Autor correspondiente: e-mail: anaboc@fibertel.com.ar

* *Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires
Av. San Martín 4453-CP 1417SDE – Buenos Aires – Argentina*

ABSTRACT

The impact of neoliberal policies on social structures have made actors rethink about the «development language», which has been absent for two decades. This language is now emerging in connection with new approaches and methodologies, giving ways to new processes of institutionalisation. Taking for granted decentralization, international agencies are now encouraging the increasing role of municipal and provincial governments in developing strategy design and implementation, as well as the need for an institutional development based on participation, local democracy and citizenship building. They also rely on a territorial approach encompassing both the multisectoral character of rural economy and rural-urban relationships. Territory changes as a collective system are promoting competencies through an institutional management, articulating production and territorial bases. Within this framework, education cannot be set aside. Agrotechnical schools, as local actors receive the demand for training and recycling agricultural productive skills. Moreover, as they operate in the interface of two systems (socioproductive and educational ones) with different rationalities, this interaction is a complex one. This study has the aim to analyse agrotechnical schools, their territories and local development based on the results from a research focused on the Argentinean Pampas, specifically in the province of Buenos Aires. Schools are mainly territorial institutions, oriented to provide education and train for different labour market competencies and there are some deterritorialization processes in the area which have an impact on their identity. School sometimes is attributed an «imaginary function». Nevertheless, it seems difficult for it to find its place in the new scenarios emerging from local development.

1. INTRODUCCIÓN

El ingreso al nuevo milenio encontró a la Argentina en una crisis que, por su magnitud, resulta difícil de asimilar. Crisis política, por la pérdida de credibilidad en las instituciones y la deslegitimación de los dirigentes, pero también por la percepción ya generalizada que muchas de las decisiones que nos afectan son tomadas en espacios políticos que están más allá de los estados nacionales. Crisis económica, por el peso de una deuda externa que compromete los recursos, por las reglas de juego que establece la mundialización, por la concentración y movilidad del capital financiero. Crisis social, asociada al aumento de los índices de desocupación y a la disminución de los ingresos reales y que se expresa en el crecimiento de la

⁰ Proyecto de Investigación UBACyT AG 080: "Dimensiones productivas, socio-políticas y educativas de la inserción de Escuelas Agrotécnicas de la Región Pampeana". Programación 2004-2007

población con niveles de pobreza extrema, la exclusión, la violencia y el conflicto social.

Más allá de las particularidades que presenta este caso nacional, problemáticas similares recorren la región, en tanto responden a la instauración de nuevas formas de acumulación que, desplazando los modelos de desarrollo vigentes desde la posguerra, transforman profundamente las estructuras económicas, sociolaborales, institucionales y territoriales de nuestros países, acrecentando las heterogeneidades y diferencias.

Y si bien hay que reconocer que la etapa desarrollista de mediados del siglo XX no llegó a lograr un desarrollo autosostenido, el fracaso del neoliberalismo aplicado desde mediados de la década de 1970 parece mucho más estrepitoso. En ambos casos es preciso señalar cierta concepción mecanicista y lineal sobre el cambio social, pero también es necesario establecer cuestiones sustanciales que los diferencia. Si para el desarrollismo el crecimiento es una condición que llevará al desarrollo, para el neoliberalismo el crecimiento es un fin en sí mismo y la concentración es aceptada como una consecuencia natural.

El impacto de las políticas neoliberales ha hecho retomar en las áreas rurales el “lenguaje del desarrollo”, lenguaje que había estado ausente por dos décadas, con nuevos enfoques y métodos que responden a una nueva institucionalidad. Para nuestros países en la actualidad, más en el ámbito conceptual y teórico que en el terreno práctico (Mora y Sumpsi, 2004), las agencias internacionales parecen consensuar postulados en torno a:

- Una estrategia cuyo objetivo es la reducción significativa de la pobreza.
- Un enfoque territorial que apunta tanto al carácter multisectorial de la economía rural (“des-sectorización”) como a las relaciones rural-urbanas.
- La necesidad de un desarrollo institucional basado en la participación, democracia local, construcción de la ciudadanía, nuevas formas de articulación público-privado.
- La descentralización, con un rol creciente de gobiernos municipales y provinciales en el diseño y ejecución de estrategias de desarrollo.
- La redefinición del papel del mercado, el Estado y la sociedad civil.
- La modernización y fortalecimiento competitivo del sector agrario, facilitando el acceso a los recursos naturales, crédito, tecnología e información.
- El manejo sostenible de los recursos naturales.

Retomando experiencias y programas de la Unión Europea, aparece **el desarrollo territorial** como un nuevo enfoque del desarrollo rural. En el contexto actual, las políticas de desarrollo productivo con un enfoque territorial, o “desde abajo hacia arriba”, se apoyan en el hecho que los actores locales deben jugar un papel cada vez más importante en fomentar las ventajas competitivas de sus ciudades y regiones para responder a los cambios en los mercados nacionales e internacionales, considerando que los mercados de factores, la estructura económica y las instituciones son distintos en diferentes regiones de un mismo país. El cambio del territorio como sistema colectivo se convierte en el eje para impulsar competencias por medio de una gestión institucional que articule el tejido productivo y su base territorial.

Dentro de este eje, el papel del sistema educativo no puede soslayarse. La escuela es una institución que se ubica en el centro de la relación Estado-Sociedad. Las escuelas medias agropecuarias creadas para educar integralmente a sus alumnos y dotar de técnicos a los mercados de trabajo y a la agricultura familiar deben dar respuestas a las necesidades de formación que conllevan los procesos de reconversión productiva de las últimas décadas. En el contexto de achicamiento del Estado y de crisis social, su tarea se amplía con funciones que van más allá de la formación de recursos humanos. En cuanto actor situado localmente, ante las nuevas construcciones territoriales es de prever modificaciones en su rol y en las demandas que se les hacen a sus agentes. Sin embargo, en tanto se ubican en la interfaz entre dos dimensiones de lo social –sistema educativo/sistema socio-productivo- que tienen lógicas, fuerzas, sentidos y dinámicas propias, la interacción presenta un problemática compleja. En tal sentido, este trabajo tiene como objetivo poner en tensión la vinculación de las escuelas medias agropecuarias con su territorio y el desarrollo local a partir de los resultados obtenidos en una investigación focalizada en la región pampeana argentina, específicamente en la provincia de Buenos Aires. El estudio estuvo centrado en la interacción de las escuelas con las comunidades locales y sus sistemas productivos predominantes, considerando las trayectorias, recursos y estrategias que despliegan. La estrategia de investigación utilizada ha sido la del estudio de casos, con un diseño de casos múltiples¹ del tipo *embedded cases* (Yin, 1984) y múltiples instrumentos de recolección de información. A los efectos de esta presentación se definen, en el siguiente apartado, algunas cuestiones conceptuales en torno al enfoque territorial, perspectiva que subyace a la problemática construida. El tercer apartado se dedica a una breve descripción de los procesos que atraviesan a los dos polos de la relación: la dinámica de la región considerada así como las propias del sistema educativo, a modo de contextualización. Finalmente, se exponen los resultados obtenidos desde los que se abordan los límites y desafíos de la relación propuesta.

2. EL CONCEPTO DE TERRITORIO: DE “MERO SOPORTE” A “CONSTRUCCIÓN SOCIAL”

Las discusiones en torno al rol de lo local en la estructuración de la sociedad no estuvieron ausentes en los debates científicos y políticos, de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que acompañaron la construcción de la sociedad moderna². Discusiones luego desplazadas, entre los años ´40 y ´70, en tanto entra en vigencia el modo de regulación fordista y su matriz estatocéntrica. En efecto, “el fordismo como modo de regulación representa el triunfo de la globalidad nacional por sobre la especificidad local. En este marco, toda referencia a lo local es vista como una reacción frente a la modernidad” (Klein, 2005). Es el momento en que se institucionaliza la problemática del “desarrollo” en nuestros países, con el objetivo de intervenir en estructuras productivas, relaciones sociales y modos de producción

¹ El trabajo de campo se realizó en diversos partidos de la Provincia de Buenos Aires, tomando escuelas medias agropecuarias de gestión pública y privada.

² Sólo a modo de ejemplo puede citarse la noción de distritos industriales propuesta por Alfred Marshall a principios del siglo XX y recuperada recientemente en los trabajos de Becattini (1994) cuando refiere a la “tercera Italia”, trabajos pioneros en los nuevos contextos y estrategia propuesta en proyectos actuales de desarrollo local.

definidos como tradicionales, con una dinámica descendente (teniendo como centro el Estado-Nación), y una estrategia de modernización sectorial dentro del paradigma de desarrollo regional³. Las críticas en cuanto a la capacidad de este modelo para alcanzar las metas propuestas -el equilibrio territorial y la equidad en la repartición de la riqueza- coinciden con el inicio de su agotamiento, a comienzos de la década de 1970.

La configuración de un nuevo régimen de acumulación impone lógicas de adaptación a los espacios supranacionales que plantea la globalización. Se redescubren, entonces, lugares y regiones, en la medida en que las nuevas tecnologías, base sobre la que se estructuran las nuevas lógicas productivas, alteran las relaciones espacio-tiempo y hacen posible una densificación de flujos –de productos, personas, capitales, conocimiento- facilitando la configuración de redes complejas, forma espacial dominante de articulación de poder en el nuevo modelo. Este espacio de flujo domina progresivamente el espacio de lugares, que es aquel donde está arraigada la gente, su cultura y su historia (Castells, 1996; Santos, 1996), con resultados de fragmentación y de exclusión, aún dentro de los mismos espacios funcionalizados. En tanto el territorio se constituye en receptor de los efectos de la globalización y en emisor de respuestas⁴, se avanza en una conceptualización que deja atrás las visiones tradicionales de mero soporte de los procesos socioeconómicos (Caravaca Barroso, 1998), para concebirlo como una construcción social de sentido. .Esto implica definirlo como un orden socioespacial (conjunto de vínculos simbólicos y materiales entre los grupos sociales y sus espacios) donde la identidad y la cultura estructuran una valorización territorial específica y los cursos de acción expresan los posibles caminos interpretativos de la realidad (Bustos Cara et al, 2004). Por lo tanto, no se puede omitir que está atravesado por relaciones de poder y conflicto. Implica también la consideración de una visión dinámica del territorio que, como toda construcción social, es inacabada y soporta permanentemente transformaciones con períodos de (de) y (re) territorialización. Es decir, construcción de un nuevo territorio y destrucción del anterior. En esta línea, Albaladejo (2004) introduce el concepto de “territorialización incompleta” en tanto reconoce una trayectoria, donde “el antiguo territorio, que ya es a veces una combinación heterogénea y compleja de acumulación de territorios del pasado, no está necesariamente en vías de ser substituido en su totalidad por un nuevo territorio”, de allí la posibilidad de coexistencia, yuxtaposición o articulación de diferentes territorios durante largos períodos no necesariamente de transición de un orden a otro. Desde esta conceptualización, se aborda el territorio como resultado de un proceso analítico y no una hipótesis de partida. (Gilly y Torre, 2000).

3. SOBRE ESCENARIOS Y ACTORES

La dinámica pampeana

³ Fordismo “periférico”, concretado a partir de políticas desarrollistas que buscaban la creación de un mercado nacional y un espacio nacional homogeneizado a través de la promoción de polos de desarrollo y del desarrollo rural integrado (Assies, 2000).

⁴ Centrados en el eje innovación-globalización-territorios, se conceptualiza la dinámica de los que se denominan nuevos espacios emergentes tomando, en su mayoría, fenómenos del ámbito europeo: “distrito industrial” (Becattini), “regiones que ganan” (Benko y Lipietz), “áreas sistemas” (Garofoli), “región inteligente” (Florida), “dinámica de la proximidad” (Gilly y Torre), etc.

El estudio se realizó en la Provincia de Buenos Aires que forma parte de la denominada Región Pampeana. Esta región posee una inserción temprana en los mercados internacionales y una orientación exportadora sustentada en una canasta de productos compuesta principalmente por cereales y oleaginosas. Dentro de la producción agropecuaria argentina -con un total de más de 19 millones de hectáreas destinadas a cereales y oleaginosas (CNA 2002)- representa un 90 %. El cultivo principal en los últimos años ha sido la soja, impulsada por precios favorables, la disponibilidad del paquete tecnológico: semilla transgénica-siembra directa, y la existencia de uno de los complejos agroindustriales más dinámicos: el complejo oleaginoso. La industria se orienta básicamente al mercado externo. Cerca del 95 por ciento de la producción de soja es exportada en forma de aceites vegetales o de subproductos (pellets, harinas) para la alimentación animal de los países que realizan el engorde utilizando técnicas de confinamiento. La Argentina es el principal proveedor mundial de aceites y el segundo proveedor mundial de harinas, lo cual indica la importancia del complejo sojero. Por otro lado, se registran nuevos niveles de institucionalidad en el complejo, debido a la aparición de organizaciones que reúnen a sus sectores más dinámicos, con buena inserción internacional a través de transacciones y sistemas de cobertura que optimizan las actividades de comercialización. Un estudio reciente muestra el funcionamiento del complejo de oleaginosas, en el que una media docena de empresas concentra el manejo del canal exportador de las cosechas en la Argentina (Gutman y Lavarello, 2003). El complejo de cereales y oleaginosas presenta una gran versatilidad para la incorporación de nuevas tecnologías y adopta una organización empresarial de trabajo en forma de red.⁵ Los empresarios del sector constituyen redes con actores que proveen la tierra, el capital, la maquinaria agrícola, los insumos agroquímicos, la genética y los servicios asociados a la poscosecha. La sinergia generada por este sistema elevó la productividad y competitividad de la región, pero generó un fuerte impacto en su trama social. Se registran procesos de disminución de las unidades de explotación y concentración de tierras (tanto por propiedad como por uso bajo distintas formas: *pools* de siembra, contratismo, arrendamiento, etc.) y un aumento del tamaño medio de los establecimientos. El desplazamiento de la producción familiar modificó el eje de una economía apoyada en el mediano y pequeño productor que trabajaba su campo, con capital y maquinarias propias. Las nuevas formas de organización de la producción impactan en el mercado laboral (en tanto son más intensivas en el uso de capital y tecnología que en el uso de mano de obra) y profundizan el proceso de migración rural-urbana. La actividad que secunda a la agrícola en importancia es la producción extensiva de carnes, que no ha recibido dentro del proceso de modernización el impacto del cambio tecnológico que se dio en la agricultura. A diferencia de ésta, la ganadería se desarrolla en condiciones más heterogéneas. En ella conviven establecimientos de distinto nivel de desarrollo, algunos con alta tecnología y otros con uso de viejas prácticas. Animadas estas producciones por organizaciones tradicionales, con algunas innovaciones, asociadas en consorcios y redes de productores. De todos modos, también se trata de un sector

⁵ Estas economías no parecen configurar *clusters* o cúmulos agroindustriales territoriales. Se entiende por *cluster* al conjunto de empresas e instituciones que pertenecen a un ramo determinado y que son complementarias entre sí. También se configuran como una red, pero tiene fuertes lazos de interdependencia con el territorio y entre los diversos actores dentro de la cadena productiva de valor (Boekholt y Thuriaux, 1999).

con escasa absorción laboral, lo que pone en relieve una de las características de la Pampa Húmeda: no genera empleo en forma significativa en la región.

Las características señaladas para esta región, en especial en aquellas zonas donde existe una agricultura extensiva, parecen sugerir procesos de (de) y (re) territorialización que transforman la ruralidad. De una ruralidad integrada en la que prevalecía una fuerte vinculación sociedad-espacio rural se ha pasado a una ruralidad fragmentaria y empobrecida, donde prevalecen las uniones territoriales verticales (entre lugares distantes y asimétricos) por sobre las horizontales (solidaridades locales contiguas). Hoy, el centro desde el que se ejerce el control y en el que se originan las decisiones se encuentra distante de los territorios en los que se dan las transformaciones. Se desvincula de los lugares donde actúan actores e instituciones locales. Las empresas que realizan las labores culturales están articuladas con conglomerados empresariales (exportadores y procesadores) que operan en las terminales y con operadores logísticos internacionales. Dentro de estas redes, existe un importante e intenso flujo de información y utilización de tecnología de avanzada; organización reticular, de relación sistémica sin copresencialidad,

El sistema educativo: las escuelas medias agropecuarias

Dentro del sistema educativo argentino, la enseñanza agropecuaria de nivel medio constituye un subsistema. Si se considera el número de establecimientos que posee, (428 escuelas agropecuarias de nivel medio) representa el 30% de la oferta de enseñanza técnica (1.428 escuelas) y el 6% de la oferta de educación media en su conjunto (6.828).

El 71% de las escuelas medias agropecuarias es de gestión pública, el 26% es de gestión privada⁶ y el 2% es de gestión universitaria. Se distribuyen por todo el territorio nacional pero con una mayor densidad en Región Pampeana, la que concentra más de la mitad de este universo, en especial en las Provincias de Buenos Aires y Córdoba donde se encuentra el 42% de los establecimientos de este tipo. El título que otorgan es el equivalente a “técnico”, siendo esta la denominación que predomina en las certificaciones, y está cualificado según la orientación del servicio, más generalista (por ejemplo: Técnico en Producción Agropecuaria) o más especializado (por ejemplo: Técnico Agropecuario Especializado en Industrias Frutihortícolas). Es posible encontrar también títulos y certificaciones de rango inferior al de técnico⁷.

Este subsistema presenta hacia su interior una cierta diferenciación, dada por el origen y trayectoria propios de cada escuela y las características del medio en el que están insertas. Su ubicación (urbana o rural), la existencia (o no) de un proyecto educativo previo a su creación, el tipo de gestión (pública o privada; dentro de la primera si perteneció a la jurisdicción nacional o provincial, dentro de la segunda por el ideario de los fundadores), la demanda privada por esta formación (estudiantes de

⁶ Dentro de este grupo es posible encontrar escuelas confesionales (católicas y protestantes) así como no confesionales. En muchos casos su emergencia responde a las demandas y a la organización de las comunidades en las que están insertas.

⁷ Los datos cuantitativos de este apartado son extraídos de Margiotta (2006).

niveles socioeconómicos, orígenes, y motivaciones diversas), la forma de reclutamiento y composición del cuerpo de profesores, la dotación de recursos materiales (infraestructura y equipamiento), la vinculación con el medio, el tipo de orientación y los certificados que otorga, hasta la modalidad asumida (con internado, con sistema de alternancia, etc.) cristalizan estructuras y culturas organizacionales diversas y por lo tanto, revelan diferentes estrategias y comportamientos de sus actores.

Sin embargo, más allá de las diferencias encontradas, hay dos cuestiones que se quieren aquí señalar y que dan unicidad a la problemática actual de este subsistema. Por un lado, la existencia de una matriz identitaria construida a partir de su pertenencia, a lo largo de gran parte de su historia, al Ministerio de Agricultura de la Nación (o, en algunos casos, de los ministerios del área de jurisdicción provincial). Situación que fue coherente con el funcionamiento del modelo agroexportador pero que se prolongó hasta el año 1967, momento en que pasan a la órbita del Ministerio de Cultura y Educación. Esta incorporación tardía, incluso en pleno modelo industrializador, refuerza esa matriz inicial y marca, más allá de las diferencias señaladas, una especificidad propia de la “enseñanza agropecuaria”, y un autoreconocimiento como tal que, más que a su objeto de conocimiento, alude al sostenimiento de su orientación al medio, a la producción agropecuaria como centro de la formación, a la “reproducción” del trabajo agropecuario predominante en la zona a partir del trabajo “productivo” en el establecimiento, y consecuentemente a la complejidad didáctica, curricular y de organización institucional que les propia⁸. Identidad que parece hoy entrar en tensión, no sólo por las transformaciones del sector agropecuario, transcurrido el proceso de modernización y el impacto de la incorporación a los nuevos patrones de acumulación (migración rural-urbana, reconversión productiva, disminución de la capacidad de absorción de empleo, nueva ruralidad, etc.) sino también por la pertenencia a un sistema -el educativo- y un nivel -el nivel medio- que no escapó a la crisis general, sobre todo a partir de la década de 1990. Y en tal sentido, enlazamos la segunda cuestión que se quiere puntualizar.

En efecto, si en el último cuarto del siglo XX la educación argentina muestra un retroceso con relación a los resultados obtenidos durante el paradigma de la modernidad (Braslavsky, 2006), es justamente en el nivel medio donde comienzan a hacerse evidente los indicadores de la crisis. Y esto es así por varias razones. En primer lugar, porque se trata de un nivel atravesado por las políticas de la educación básica o de la educación superior, lo que lo lleva a periódicas redefiniciones. En segundo lugar, porque habiendo sido pensado originalmente como etapa preparatoria de las élites que accedían a los estudios superiores, sobre todo a partir de la puesta en marcha de la educación técnica incorpora nuevos sectores a la educación y asume la acreditación de la formación para el trabajo⁹. Esto implicó una

⁸ Su re-incorporación a la órbita del Ministerio de Educación se produce cuando ya se había desarrollado el subsistema de educación técnica, en el marco de aplicación de las teorías de planificación de los recursos humanos o la teoría del capital humano. Estas teorías sustentaron las políticas educativas derivadas de las recomendaciones de organismos internacionales como estrategia para la modernización del aparato productivo y el logro de los objetivos de “desarrollo” nacional.

⁹ Es importante señalar que en el caso de la educación técnica, y la de orientación agropecuaria no ha sido la excepción, la modalidad se construye sobre lo que había sido la enseñanza de los oficios, aumentando el número de años de escolaridad y combinando espacios curriculares destinados a la

duplicidad de objetivos (formación propedéutica-formación para el trabajo) que no es fácil de conciliar. Finalmente, porque es un nivel donde se superponen distintas racionalidades: “desde la política burocrática, de sobrevivencia, control y poder; la financiera, de racionalización de costos y recuperación de la inversión; la social, de movilidad y acceso al trabajo (...); la productiva, destacada en la formación técnica o profesional, y la propiamente educativa (...)” (Bracho, citada por de Ibarrola y Gallart, 1994). Dentro del nivel medio, la enseñanza técnica ha sido evaluada por su funcionalidad al mercado laboral. Si bien las investigaciones en el área han demostrado el conjunto de variables que mediatizan las relaciones entre la formación y el empleo, los procesos de reconversión productiva de las últimas décadas y la emergencia de nuevas competencias profesionales con ellos asociada (incluso la necesidad de generación de autoempleo), han exacerbado la presión sobre el sistema educativo con demandas superiores a las posibilidades de la institución escolar¹⁰. Las medidas de política educativa de la década de los '90 agudizaron la crisis con consecuencias directas sobre el subsistema del nivel medio agropecuario.

En efecto, en el año 1993 y bajo el paradigma de descentralización vigente, se transfieren los servicios educativos a las provincias¹¹ lo cual profundiza la segmentación preexistente produciendo una especie de movimiento de “dispersión”, al perder la centralidad que otorgaba la jurisdicción nacional en términos de estilos de gestión, programas, asesoramiento técnico, etc. Hay que señalar, además, que se transfieren las escuelas y su gestión a las distintas jurisdicciones pero también la responsabilidad de su financiamiento. Por otra parte, en 1995 se sanciona una Ley Federal de Educación (reforma educativa hoy en revisión) con el objetivo de elevar el número de años de escolaridad obligatoria. Se modifican así los niveles extendiendo la formación general básica, ahora organizada en tres ciclos de tres años cada uno, y dejando la formación orientada para lo que se denomina “polimodal”. Esta reforma que atendió a los supuestos de una formación polivalente, sumada a la descentralización, impactó en las prácticas y representaciones de los actores del subsistema medio agropecuario. Por un lado, vieron reducido el espacio propio: de los seis años en que se cursaba el secundario técnico agropecuario a los tres años del polimodal. Por otro lado, vieron amenazado el reconocimiento de su especificidad, al ingresar como una orientación más dentro de la educación técnica general¹².

4. ESCUELAS AGROTÉCNICAS Y DESARROLLO LOCAL

formación académica con espacios dedicados a la formación para el trabajo (talleres, producción escolar, etc.).

¹⁰ Más allá de las funciones implícitas que asumió (servir de guardería juvenil, caja de resonancia de los problemas sociales provocados por la recesión y desocupación) comienzan a plantearse nuevos desafíos que se tornan en dilemas: selectividad y equidad, formación general o técnico profesional, capacitación para un empleo o formación para el trabajo.

¹¹ A través de la Ley N° 11.524/93.

¹² En septiembre del 2005 se sancionó una Ley de Educación Técnico Profesional a fin de regular este tipo de formación. Entre otras cosas establece para el nivel medio una duración no menor a seis años y la creación de un Fondo Nacional, porcentaje derivado del presupuesto del sector público nacional, aplicable sólo al subsistema de gestión oficial. Parecería que esto intenta revertir el impacto negativo sobre la formación técnica que ha tenido la Ley Federal de 1995. Sin embargo, sigue refiriendo a la educación técnica en general sin mención específica a la educación agrotécnica.

4.1. LAS RESTRICCIONES

Teniendo en cuenta los procesos señalados que atraviesan los dos polos de la relación, se presentan a continuación los resultados obtenidos en función de algunos ejes sobre los cuales es posible observar las tensiones registradas.

Heterogeneidad e identidad

En la Provincia de Buenos Aires, área bajo estudio, existen 95 establecimientos. En términos relativos, constituyen el 22% de los establecimientos nacionales dedicados a este tipo de formación. Si se considera la matrícula estimada para los tres últimos años del ciclo, esta jurisdicción concentra al 42% de los estudiantes que en Argentina optan por esta modalidad. Las escuelas medias agropecuarias bonaerenses son, en su mayoría, de gestión estatal en tanto las de gestión privada representan el 24%. El título que otorgan es el de Técnico en Producción Agropecuaria. La heterogeneidad de realidades escolares que, por supuesto, condiciona el modo de relacionarse con la comunidad puede ser caracterizada por múltiples variables, según se ha explicitado en el tercer apartado. Se han seleccionado a los efectos de esta presentación algunas de las más relevantes.

Uno de los primeros rasgos de heterogeneidad que se quiere destacar está ligado al tipo de dependencia (pública o privada), pero también a una trayectoria históricamente construida, aún dentro de cada uno de esos ámbitos. En efecto, aún dentro del conjunto de escuelas de gestión pública es posible detectar segmentaciones: el grupo de las Escuelas de Educación Agropecuaria (EEA) y los denominados Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)¹³. Las EEA son escuelas que ofrecen estudios de nivel polimodal que incorporan trayectos técnicos profesionales, en este caso referidos a lo agropecuario. La mayor parte de ellas brindan una formación orientada a la "Producción de Bienes y Servicios"; en menor medida se encuentran las modalidades de "Ciencias Naturales" y de "Economía y Gestión de las Organizaciones". En tanto en la provincia de Buenos Aires la enseñanza agropecuaria se impartió a través de establecimientos nacionales y provinciales¹⁴, la transferencia de los servicios antes mencionada, de la jurisdicción nacional a las provincias, conformó un heterogéneo conjunto con variados modelos curriculares, sustentados en diversas concepciones de la producción, gestión y administración. Por su parte, los CEPT están insertos en el medio rural y funcionan en cogestión entre el Estado y la comunidad rural. Habiendo tenido origen en iniciativas privadas, en el año 1988, se incorporan a la gestión pública manteniendo su organización y la orientación hacia la comunidad. Sustentados en la Pedagogía

¹³ Dentro de la gestión pública, hay escuelas adscriptas a universidades: Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería Inchausti, de la Universidad Nacional de La Plata y la Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo J. Zabala, de la Universidad Nacional del Sur. La provincia cuenta también con Centros de Educación Agrícola (CEA), unidades educativas no formales que brindan capacitación de corta duración a jóvenes y adultos del medio rural.

¹⁴ Las primeras escuelas provinciales públicas datan de las primeras décadas del Siglo XX. Durante un largo lapso pertenecieron a distintos ministerios o secretarías: al área de agricultura en sus comienzos- a semejanza del modelo francés-y después a la de educación.

de Alternancia¹⁵, construyen un proyecto que atiende a la educación y el desarrollo como dos caras de una misma moneda: la promoción humana en el medio rural. De allí que la educación de los jóvenes y la capacitación de las familias rurales se basa especialmente en promover formas organizativas, propias de cada comunidad, para dar respuesta a sus necesidades. La heterogeneidad señalada también alcanza a los servicios privados, fuertemente influidos por trayectorias a veces centenarias que les dan improntas distintivas. Por otra parte, el tipo de dependencia condiciona la vinculación con las autoridades jurisdiccionales que atienden a los dos sectores. Esto parece afectar en mayor medida a las escuelas de gestión privada que, habiendo sido siempre regidas por una dirección de nivel nacional, pasan a la órbita de un dirección similar del orden provincial, con poca experiencia en la modalidad agropecuaria¹⁶.

Otro de los rasgos de la heterogeneidad es la disponibilidad de recursos, instalaciones y equipamientos, variable importante en tanto su identidad ha sido construida en torno al trabajo productivo y a la conformación de una compleja organización y funcionamiento de los denominados sectores didáctico-productivos¹⁷. Esta variable presenta más restricciones en las EEA, y sobre todo en las de más reciente creación, que deben desplegar diversas estrategias al respecto (arriendo de tierra, convenios con empresas de distinto tipo, etc.). Por otra parte, hay escuelas "históricas" que poseen predios muy extensos¹⁸, aunque esta situación no siempre va acompañada de un manejo técnico y un uso adecuado de los recursos.

Finalmente, la demanda privada por este tipo de formación también es variable, tanto por el origen como por el perfil socioeconómico de los estudiantes. En el caso de las EEA, se observa una tasa de incremento anual de la matrícula que procede mayoritariamente del medio urbano y que alcanza, y en algunos casos supera, el 50% de la matrícula total, la otra mitad de la matrícula se distribuye entre los estudiantes que provienen del medio rural y los del medio periurbano. Esta situación está ligada a procesos demográficos inducidos por la dinámica productiva de la región. Desde lo educativo, y según la situación, esto exige la puesta en marcha de diversas estrategias en torno a los mecanismos de autoreproducción del sistema, como cambios en su orientación enfatizando el objetivo propedéutico o el objetivo de formación para el trabajo pero con cambios en la modalidad. En cuanto a la elección por parte de las familias, también son múltiples las razones, en algunos casos están ligadas al reconocimiento de una educación de calidad superior aunque no estén pensado el destino laboral de los jóvenes en actividades agropecuarias. En el caso

¹⁵ Las escuelas de alternancia se introducen en nuestro país siguiendo el modelo francés que les dio origen. Los estudiantes pasan una semana inmersos en la escuela y dos semanas en la explotación familiar. La familia participa activamente en la formulación e implementación del proyecto educativo y a través de ellas se expresa el vínculo de la escuela con la comunidad.

¹⁶ De allí que hayan conformado la Federación de Institutos Agrotécnicos Privados (FEDIAP) que despliega una intensa actividad de capacitación para docentes y directivos, establecido una red de información, puesto un macha un concurso de proyectos de desarrollo rural, entre otras acciones, tendientes a dar soporte a este tipo de escuelas pero además a poner en discusión la realidad que atraviesa este subsistema dentro de los cambios educativos que ya han sido mencionados.

¹⁷ Las actividades productivas de estos sectores es variable, según escuela, pero giran en torno a distintas combinatorias de las siguientes producciones: tambo, agricultura, ovinos, cerdos, conejos, ganado vacuno, miel, huerta, vivero -producción forestal, ornamental y floral-, monte frutal, producción de pollos parrilleros y ponedoras, maquinaria agrícola, sistemas de riego, lombricultura, etc

¹⁸ Un ejemplo de ello es la Escuela Agropecuaria Ing. Agr. Lorenzo Parodi de la localidad de Pergamino que posee 725 hectáreas.

de los CEPT la situación es distinta en tanto su matrícula está conformada por estudiantes que provienen del medio rural, básicamente hijos de productores familiares o de trabajadores rurales.

Así, hoy se encuentran establecimientos con diversidad en su cultura institucional, en su dirigencia y cuerpo docente, en los recursos, instalaciones y equipamientos, estilos de supervisión y gestión, capacidad de iniciativa, niveles de autonomía, etc. Estas trayectorias diferenciadas impactan en el territorio de manera diversa.

Estrategias curriculares y el destino de los egresados

El perfil profesional del técnico agropecuario de nivel medio establecido apunta a un proceso de formación de competencias para realizar operaciones o labores en una explotación agropecuaria o en otros ámbitos, como el de las agroindustrias, las empresas comerciales, las agencias de desarrollo agropecuario, empresas de servicios para la producción agropecuaria, etc. con criterios de rentabilidad y sostenibilidad. Asimismo, realizar el mantenimiento primario y manejo de instalaciones, máquinas, equipos y herramientas de la explotación agropecuaria, y organizar y gestionar una explotación familiar o empresarial. En función de ello, las escuelas sostienen entre sus objetivos la formación de un técnico en producción agropecuaria que se inserte laboralmente en la problemática rural local y regional y la articulación con escuelas rurales –de la Educación General Básica- a fin de atender a la matrícula rural. Sin embargo, estos objetivos se ponen hoy en discusión frente a las transformaciones en la trama socioproductiva local, sobre todo en las zonas de agricultura extensiva.

Por un lado, los cambios territoriales que se expresan en el mercado laboral llevan a indagar sobre el destino de los egresados. La mayoría de las escuelas visitadas implementan algún tipo de estudio de inserción de sus graduados en función de los cuales es posible afirmar la existencia de: un mercado de trabajo general de escasa absorción de técnicos medios; un mercado de trabajo agropecuario local/regional de escasa absorción de técnicos agropecuarios medios; escasas actividades en la región de una agricultura familiar, empobrecida; actividades de libre emprendimiento con menguadas líneas de créditos. Para los graduados de nivel socioeconómico más alto las opciones son: la prosecución de estudios superiores articulados con la modalidad agropecuaria o la prosecución de estudios superiores sin articulación con la modalidad agropecuaria. Por otro lado, y ligado a las mismas transformaciones, el crecimiento de la matrícula urbana, sus motivaciones y expectativas, se suma a lo anterior desafiando las estrategias educativas.

A fin de validar sus misiones se han encontrado en las escuelas estrategias curriculares que siguen dos líneas. Desde un punto de vista formal, parecen asegurar la reproducción social de una región tradicionalmente agropecuaria a través de la 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 inexistente. Asimismo, frente al proceso de (de) territorialización que las afecta, las nuevas poblaciones que atienden –urbana o periurbana- y el valor que les otorga la población de las ciudades como “escuelas de contención”, esgrimen estrategias de resignificación de los principios curriculares. Así aparece con mucha fuerza la orientación a formar

emprendedores y la capacitación en competencias generales que instrumentan este perfil. Debe advertirse aquí, que ante el importante y dinámico crecimiento de los servicios asociados y los procesos de concentración y desplazamiento de productores, si las escuelas sólo enseñan con viejos conceptos, la inserción laboral de los egresados en el sector agrario decrecerá aún más en los próximos años. Sin embargo, hay que advertir también los límites que tiene la lógica de formar “emprendedores”, impuesta como demanda al sistema educativo como forma de dar respuesta a un mercado laboral que disminuye su capacidad de absorción. Por otra parte, desde un punto de vista epistemológico, bregan por la sustentabilidad, la biodiversidad y enfoques ecosistémicos en sistemas de producción que profundizan los rasgos de una agricultura “industrial” adversa a estos principios.

4.2. LOS DESAFÍOS

Dentro de las heterogeneidades y restricciones hasta aquí señaladas, es posible observar un “movimiento” de las escuelas tendientes a reactualizar su matriz identitaria, a través del trabajo de los alumnos como situación educativa central, las prácticas profesionalizantes y la vinculación con el medio. Frente al desfinanciamiento educativo, una constante en la década de los ‘90, y las dificultades en su inserción socioproductiva, muchas de ellas, a través de la creatividad y autonomía de sus directivos y docentes, han salido a “vender” sus posibilidades de emprendimiento para poder dar respuestas más comprometidas con el medio. Se ha podido relevar la existencia de convenios con otros actores e instituciones que les permiten la implementación de proyectos (algunas registran más de 10 proyectos en vigencia, algunos celebrados con entidades internacionales) que llevan adelante con la comunidad y que son financiados por terceros, ya sean ONG, empresas privadas (que utilizan el régimen de crédito fiscal), o a través de la cartera educativa nacional o de subsidios de la propia Dirección General de Cultura y Educación de la provincia. En algunos casos, presentan una intrincada red de proyectos que funcionan en un mismo establecimiento, a veces no suficientemente vinculados entre sí que, aunque ponen en evidencia la ausencia de políticas articuladas en los niveles municipales, regionales o provinciales, expresan su capacidad de agencia (Long, 1992) y la generación de innovaciones discretas (Albaladejo, op.cit)¹⁹ en la búsqueda de formas autónomas que mejoren su acción educativa y social.

Sin embargo, en términos de desarrollo local los desafíos que enfrentan las escuelas agrotécnicas no están acotados a las “batallas” que libran dentro del propio sistema educativo o a su forma de procesar los cambios en el modelo socioproductivo. En tanto el desarrollo local supone la constitución de sistemas locales de actores - siendo el territorio el marco instituyente de arreglos sociales justamente por la pertenencia territorial de esos actores (Klein, op cit)-, el rol de las escuelas dependerá también de las prácticas de una multiplicidad de agentes públicos y privados (políticos, gremiales, asociación de productores, ONG, etc.) y del tipo de relaciones que con ellos puedan establecer. Y en tal sentido, a partir de la “función imaginaria de la institución” que le adjudican, limitada a su papel educativo,

¹⁹ Con este concepto, Albaladejo reconoce en los actores la capacidad práctica y situada de operar cambios en sus situaciones peculiares, que va más allá de los simples desvíos o adaptaciones reproductivas de modelos imperantes.

parecería que les cuesta encontrar un lugar en los nuevos escenarios que plantea del desarrollo local. Esto se debe más a la representación social (Moscovici, 1981) de lo que debe hacer una escuela por parte de estos actores sociales, que a lo que potencialmente pueden hacer (y a veces hacen). Un ejemplo de ello lo constituye la experiencia de una de las escuelas visitadas que intentó movilizar la constitución de una agencia de desarrollo local obteniendo escasa respuesta a su convocatoria. Por otra parte, en tanto el municipio aparece como ámbito institucional privilegiado en este enfoque, siendo además el interlocutor inmediato de las escuelas, su racionalidad política condiciona –potenciando o no– el aporte de las mismas. En el relevamiento realizado, se ha detectado que la dirigencia política y social local parece no sólo procurar el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas, sino reforzar su propia legitimidad. Quizá por esta misma razón, los actores políticos y las asociaciones nacionales y provinciales con representación local parecen priorizar los programas regionales o provinciales y las redes con otros municipios en un movimiento centrifugo. Se ha podido observar en un municipio del norte de la Provincia de Buenos Aires, de unos 30.000 habitantes, que las estrategias de los actores municipales consistían en establecer alianzas con municipios cercanos para conformar redes y gestionar proyectos comunes. Estos proyectos que tendían a generar empleos urbanos, en este caso ligados a la industria textil, incluían capacitaciones realizadas a través de servicios contratados en la metrópolis, desconociendo los aportes de la escuela agrotécnica a pesar de reconocer que brinda una enseñanza de calidad. Fue posible advertir, también, que los gobiernos locales no siempre contribuyen a coordinar los proyectos productivos que se dan a escala regional con los emprendimientos locales. Muchas veces se encuentran abocados sólo al desarrollo de políticas asistenciales, sin potenciar los procesos endógenos de integración.

5. REFLEXIONES FINALES

En un país fragmentado como es la Argentina actual, la educación no puede por sí sola garantizar la reconstrucción de la trama social. Sin embargo, desde distintos ámbitos se señala que ninguna estrategia de desarrollo es efectiva si no se pone a la escuela como base. Más aún en un planteo de desarrollo local en donde a las tradicionales demandas de formación de recursos humanos (preparación de los jóvenes para el mundo del trabajo y para la participación política local como una nueva forma de ejercer la ciudadanía) se le suma la necesidad de participación, como actor territorial por antonomasia, en la construcción del entorno institucional y social requerido.

Las escuelas se ubican en el foco de la articulación entre el estado (nacional, provincial e incluso municipal) y el territorio local. Reciben mandatos de distinta escala de su propia cartera (la educativa) y también del mundo del trabajo regional y local, al que tienen que ajustar los contenidos curriculares. Por esta razón, se hallan entrecruzadas por varias fuerzas y tensiones: la identidad y trayectoria propias, los proyectos políticos de la jurisdicción de la que dependen, el proyecto político del gobierno local que se constituye en su interlocutor inmediato y los proyectos o realidades del resto de los actores privados que coparticipan en el territorio: los productores y sus asociaciones, gremios, cooperativas, agrupaciones técnicas, emprendimientos locales, y extrarregionales, agroindustrias, acopiadores e incluso actores internacionales vinculados con la exportación de cereales o procesos de

adaptación tecnológica. De igual modo, esta trama densa también se encuentra en los establecimientos de enseñanza privada, a los que se les debe agregar el mandato propio del carisma fundador. Esta interfaz en la que se hallan por sus dobles misiones y la naturaleza de su objeto de estudio les presenta un *continuum* de demandas que se asemeja al tránsito por la cinta de Moebius, en la que no se puede determinar con nitidez su inicio ni tampoco su punto final, pero siempre es una constante exigencia. (Plencovich, et al, 2005)

La resolución de la vinculación entre las escuelas medias agropecuarias bonaerenses y el desarrollo local está cruzada, entonces, por una serie de factores que imponen límites y desafíos. El elevado dinamismo del sector agropecuario de la Pampa Húmeda se traduce en los territorios, en los que presenta escasa sinergia e integración. El fenómeno de internacionalización de la producción agrícola ha actuado no sólo como contexto o entorno, sino como proceso que ha modificado los actores, instituciones y mercados de trabajo. Este fenómeno ha impactado en forma diferente sobre los actores del sector agropecuario, según su capacidad productiva y socioeconómica, produciendo distintas “territorialidades”. Si bien las escuelas agropecuarias de la región no han sido indiferentes a estos cambios, la dinámica propia del sistema educativo argentino ha cristalizado una estructura educativa heterogénea con distinta capacidad de respuesta. Se han detectado estrategias diferentes para cumplir sus misiones y algunas han generado espacios innovadores de enlace con el territorio. Así se encuentran estrategias de formación de una profesionalización difusa, como competencias para desempeñarse en distintas funciones. Estas estrategias son formas muy acotadas de manejarse, pero resultan significativas para validar su identidad, en el marco de procesos que parecen “desterritorializar” a una institución como la escuela, que trabaja con proyectos locales. Por último, se debe considerar que la posibilidad de avanzar en el ejercicio de un rol activo en los procesos locales en un territorio determinado, estará condicionada por la racionalidad política de los gobiernos subnacionales (provinciales y municipales) y su capacidad de gestionar escenarios participativos de desarrollo local.

6. REFERENCIAS

- Albaladejo, C. (2004). “Innovaciones discretas y reterritorialización de la actividad agropecuaria en Argentina, Brasil y Francia”, en Albaladejo, C. y Bustos Cara, R. (comp.) *Desarrollo local y nuevas ruralidades en Argentina*. UNS, INRA-SAD, Médiations, IRD/UR 102 y Dynamiques Rurales, Bahía Blanca.
- Assies, W. (2000). *La descentralización en perspectiva*. El Colegio de Michoacán, Centro de Estudios Rurales, México.
- Becattini, G. (1994). “El distrito marshalliano: una noción socioeconómica” en Benko, G y Lipietz, A. (coords.) *Las Regiones que Ganan*. Institución Alfonso el Magnánimo, Valencia.
- Boekholt, P. y Thuriaux, B. (1999). *Public Policies to Facilitate Clusters. Background, Rationale and Policy Practices in International Perspective*. OECD, París.
- Braslavsky, B. (2006). “Por qué necesitamos una nueva ley de educación”. Publicación digital s/d.
- Bustos Cara, R.; Oustry, L. I. y Haag M. I. (2004). “Valores Territoriales: entre la cultura y el mercado. Habilidades y saberes locales como estrategias frente a la

- crisis”, en Albaladejo, C. y Bustos Cara, R. (comp.) *Desarrollo local y nuevas ruralidades en Argentina*. UNS, INRA-SAD, Médiations, IRD/UR 102 y Dynamiques Rurales, Bahía Blanca.
- Caravaca Barroso, I. (1998). “Los nuevos espacios emergentes” en *Revista de Estudios Regionales*, No. 50. Universidades de Andalucía, España.
 - Castells, M. 1996. *The rice of the Network Society*. Blakwell, Oxford, Mass.
 - de Ibarrola, M. y Gallart, M. A. coord. (1994). *Democracia y Productividad. Desafíos de un nueva educación media en América Latina*. UNESCO-CIID-CENEP. Santiago, Bs. As., México
 - Gilly, J. P. y Torre, A. (2000). “Proximidad y Dinámicas Territoriales” en Boscherini, F y Poma, L. (Comp.) *Territorio, conocimiento y competitividad de las Empresas: el rol de las instituciones en el espacio global*. Miño y Dávila edit. Buenos Aires/Madrid.
 - Gutman, G. y Lavarello, P. (2003). *La trama de oleaginosas en Argentina. Estudio 1*. EG 33-7. BID-CEPAL.
 - Klein, J. L. (2005). “Iniciativa local y desarrollo: respuesta social a la globalización neoliberal” en *Revista EURE*, Vol. XXXI, No. 94. Santiago de Chile.
 - Long, N. (1992). *Battlefields of Knowledge*. Routledge, London.
 - Margiotta, E. (2006). “La Enseñanza Agropecuaria de Nivel Medio” en Llach, J. J.; Del Bello, J. C.; Carratú M. y Margiotta, E. *La Educación Rural, Agropecuaria y Agroindustrial de Nivel Primario, Medio y Superior. Diagnóstico y Propuestas*. Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina. Bs. As.
 - Mora, J. y Sumpsi, J. M. (2004). *Desarrollo Rural: Nuevos Enfoques y Perspectivas*. Cuadernos FODEPAL.
 - Moscovici, S. (1981). “On social representation”, en J. P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Academic Press, London.
 - Plencovich, M.C.; Costantini, A.; Bocchicchio, A.; Frascina, A; Vilella, F. (2005). “Territorio, educación e identidad local: los avatares de las escuelas agropecuarias” en *IV Jornadas de Investigación en Educación. Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Agosto de 2005.
 - Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Oikos-Tau, Barcelona.
 - Yin, R. K. (1984). “Case Study Research. Design and Methods”. Vol. 5. *Applied Social Research Methods*. Ed. Leonard Bickman, Sage, Beverly Hills.